

ПСИХОЛОГІЯ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Наталія СИТНИКОВА

Copyright © 2008

Актуальність теми дослідження. Перетворення України на незалежну державу, становлення демократичного суспільства, розвиток основ ринкової економіки висувають перед загальноосвітньою школою соціально значущу проблему психологічного забезпечення підготовки учня до саморозвитку та реалізації власних ресурсів – фізичних, інтелектуальних, духовних. Україні потрібне покоління з високим рівнем освіченості, культури, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо і продуктивно діяти в будь-якій галузі суспільного виробництва. Тож сучасним соціальним замовленням загальноосвітній школі є виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі нестандартні рішення, організувати громадсько-корисну діяльність.

Існуюча освітня система, на жаль, не повною мірою вирішує проблему соціалізації особистості школярів і недостатньо впливає на розвиток творчого потенціалу учнів, на процес привласнення ними стійких моральних принципів, переконань, соціально важливих норм поведінки. Отож, актуальність дослідження визначила його спрямованість на розв'язання сукупності суперечностей між соціальним замовленням загальноосвітній школі на випускника, здатного до позитивного самоствердження у суспільстві, та рівнем його фізичної, інтелектуальної, психічної і духовної готовності розв'язувати цю проблему; усвідомленням педагогами потреби забезпечувати формування соціально значущих рис учнів та низьким ступенем їхньої готовності працювати в інноваційних освітніх системах; розробленими у психології і педагогіці основами організації навчально-виховного процесу та наявності у їх теорії білих плям у сфері проектування і реалізації програм психосоціального розвитку особистості школярів.

Ці суперечності зумовлюють постановку проблеми теоретичного й методологічного об-

ґрунтування *процесу самоствердження особистості* старшокласника в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Існує також нагальна потреба підняття соціально-культурного статусу середніх загальноосвітніх закладів та розширення меж їх гуманно-демократичного впливу на сучасне суспільство.

Стан наукової розробки проблеми. Аналіз філософської і психологічної літератури дозволяє констатувати часткову розробку загально-теоретичних аспектів досліджуваної проблеми. Досить докладно обґрунтовані ідеї щодо взаємозв'язку гуманістичних поглядів на людину і процесом її самоствердження у суспільстві. З'явилися напрями у науковій думці, які обґрунтовують ідеї певного ступеня свободи дитини в навчально-виховному процесі, її неповторної унікальності (педоцентризм, "вільне виховання", природовідповідність та ін.); сформована концепція самоактуалізованої особистості (А. Маслоу, К. Роджерс).

У психолого-педагогічній практиці здійснювалися пошуки перспективних моделей різних типів навчальних закладів, у яких реалізувалися такі визначальні принципи, як віра в можливість дитини, розкриття її самобутньої природи, повага й утвердження її особистості (педагогічні системи Р. Штайнера, М. Монтесорі, С. Френе, Дж. Дьюї, С.Г. Шацького, В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі, М.Б. Щетініна).

Однак можна констатувати факт, що спеціальні психолого-педагогічні дослідження, присвячені проблемам самоствердження учнів, не проводилися. Залишаються нез'ясованими багато питань, вирішення яких сприяло би розв'язанню проблеми самореалізації особистісних здібностей молоддю, її життєвого самовизначення та духовного здоров'я. Так, наприклад, не розроблена концепція самоствердження особистості школярів, не визначені її

зміст, механізми і рівні становлення, належні умови організації навчально-виховного процесу в середній та вищій школі.

Деякі аспекти зазначеної проблеми досліджувалися як у психологічному (З. Фройд, К. Хорні, Дж. Мід, Ч. Кулі, К. Роджерс, Ж. Піаже, А. Комбс, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, С.Д. Максименко, В.В. Репкін, В. Роменець, Г.С. Костюк, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Є. Гуменюк), так і в педагогічному аспектах (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, І.С. Якиманська, О.Я. Савченко, І.А. Зязюн, В.Г. Бочарова, М.В. Кларін, В.І. Слободчиков та ін.). Проте поза сферою наукового пізнання залишаються актуальні питання теоретико-методологічного і проектно-засобового обґрунтування психолого-культурного змісту педагогічної життєдіяльності середніх закладів освіти, які вирішують проблеми розвитку і самоствердження своїх вихованців. Подальшого наукового осмислення потребують психологічні і педагогічні аспекти модульно-розвивальної системи навчання (А.В. Фурман).

Об'єктом дослідження є процес саморозвитку особистості старшокласника в організованому навчально-виховному процесі, а його **предмет** – психологічні особливості самоствердження особистості старшокласника загальноосвітньої школи.

Метою дослідження є психологічне обґрунтування та емпіричне підтвердження ефективності лонгітюдного впровадження авторської програми самоствердження особистості старшокласника в ЗОШ I–III ступенів №43 м. Донецька.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що рівень самоствердження школярів загальноосвітньої школи підвищиться за таких умов:

1) якщо поетапно спроектувати і реалізувати низку експериментальних умов переходу школи до інтенсивно-розвивальної, модульної системи організації навчально-виховного процесу;

2) технологічно впровадити цілісний модульно-розвивальний процес у таких аспектах, як культурно-освітній, соціально-змістовний, психолого-педагогічний, процесуально-технологічний, індивідуально-диференційований, суб'єктивно-діяльнісний;

3) якщо забезпечити повне виконання програми комплексного соціально-психологічного дослідження особистості школярів.

Згідно з метою сформульовано **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз та узагальнити теоре-

тичні засади і психологічні підходи щодо вирішення проблеми самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі;

2. На основі теоретичного аналізу визначити зміст, механізми, рівні та оптимальні психолого-педагогічні умови для самоствердження особистості старшокласника у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, розробити відповідну програму;

3. Експериментально довести ефективність дослідно-експериментальної програми та оцінити результати її впливу на рівень самоствердження особистості учнів старшого віку.

Методологічною основою дослідження є сучасні філософські, педагогічні і психологічні теорії і концепції формування та розвитку особистості, їх гуманістичне наповнення; засадничі положення про фундаментальний соціально-психологічний експеримент у системі освіти (А.В. Фурман).

Нормативно-правову базу дослідження становлять основні положення, викладені в Національній доктрині розвитку освіти, концепціях національного виховання та реформування загальної середньої освіти, громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.

Теоретичну основу дослідження утворюють ідеї, концепції, положення та висновки, що стосуються:

а) загальнопедагогічного осмислення мікросередовища як фактора формування особистості (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, І.А. Зязюн, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, С. Френе, Дж. Дьюї, М. Монтесорі);

б) психолого-педагогічні засади суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі (І.Д. Бех, В.В. Серіков, І.С. Якиманська, О.Я. Савченко, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.В. Фурман).

в) концепції особистості як суб'єкта перетворювальної діяльності (Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, В. Роменець, В.О. Татенко, А. Маслов, К. Роджерс).

Методи дослідження відібрані та використані за критеріями комплексності й усебічності теоретико-емпіричного охоплення окресленого предмета наукового аналізу, тому їх конкретна сукупність зводиться до гармонійного поєднання загальнонаукових, спеціальних і локальних способів психологічного пізнання й перетворення педагогічної дійсності та охоплює такі **методи**:

аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній науці;

теоретичного аналізування і синтезування – для обґрунтування змісту, механізмів, рівнів самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку;

педагогічного прогнозування і психологічного проектування – для реалізації авторської наукової програми “Школа самоствердження”;

психолого-педагогічного лонгітюдного експерименту – для підтвердження ефективності авторської наукової програми самоствердження старшокласників у навчально-виховному процесі;

соціально-психологічної експертизи нововведень – для комплексної оцінки кількісних та якісних показників інноваційних нововведень, які забезпечують самоствердження учнів;

психолого-педагогічної діагностики – задля оцінки темпів зростання показників інтелектуальності, соціальності, духовності, креативності у розвитку особистості школяра;

математичної статистики – для кількісного обґрунтування достовірності одержаних результатів і даних;

вивчення продуктів інноваційно-психологічної діяльності вчителів та учнів – для підтвердження результативності експерименту за науковою програмою “Школа самоствердження”.

Наукова новизна одержаних результатів:

а) уперше розроблена дослідно-експериментальна програма позитивного самоствердження особистості старшокласника і технологія психодіагностичного дослідження її ефективності;
б) дістало подальшого розвитку психологічне тлумачення поняття “самоствердження особистості старшокласника”, визначені рівні та механізми становлення процесу самоствердження.

Теоретичне значення роботи полягає у висвітленні із психологічних позицій теоретико-експериментальних засобів проектування і здійснення спрямованого розвитку самоствердження особистості старшокласника загальноосвітньої школи як оптимізації умов його самореалізації за системної диференціації навчально-виховного процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

– розроблена авторська дослідно-експериментальна програма самоствердження особистості старшокласника як нормативний документ для побудови життєдіяльності загальноосвітньої школи;

– спроектовано інноваційне, культурно і психологічно збагачене, програмово-методичне

забезпечення навчальних курсів для учнів у складі граф-схем, наукових проектів, освітніх сценаріїв, міні-підручників, програм самореалізації особистості, удосконалена та апробована технологія їх реалізації;

– підготовлено і впроваджено 19 авторських спецкурсів, факультативів щодо розвитку особистості учнів загальноосвітньої школи;

– обґрунтовані рекомендації щодо створення та використання педагогами психолого-педагогічних портретів усіх класів і груп у навчально-виховному процесі як основи розвивальної педагогічної взаємодії;

– розроблена і реалізована авторська програма дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника;

– запропонована структурно-функціональна модель діяльності науково-діагностичної, соціально-психологічної та експертної служб школи;

– створена та апробована система психолого-педагогічного моніторингу ефективності навчально-виховного процесу, основу якого становить психодіагностичний комплекс розвитку особистості старшокласника.

1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ПРОЦЕСУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Сучасні концепції самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку в навчально-виховному процесі – це колосальний, але маловпорядкований масив ідей, теорій, моделей. Існуючі наукові дослідження ґрунтуються на різних ідейно-теоретичних та методичних засадах, неоднаково визначають предмет, у різний спосіб добувають і концептуалізують інформацію, здійснюють перевірку фактів. Тому доречно виявити сутнісний зміст кожної концепції, проаналізувати та упорядкувати у вигляді узагальнюючої таблиці основні ідеї, моделі, принципи та результати з метою їх позитивного використання стосовно окреслених проблем.

Як відомо, *самоствердження особистості – це фундаментальна потреба людини в саморозкритті та самовираженні. Мотивом особистісного самоствердження є прагнення досягти максимальної повноти життя за конкретних умов існування, забезпечення позитивного соціально-психологічного статусу в колективі й суспільстві загалом [51].* У школі ця фундаментальна потреба в самоствердженні різною мірою реалізується у

процесі організованої освітньої співдіяльності учасників навчання. Тому *самоствердження учнів – це їхня потреба у процесі освітньої діяльності виявити свою індивідуальність, отримати визнання однокласників та учителів, утвердити себе як суб'єкт учіння та особистість.*

Самостверджувальні тенденції яскраво виявляються у старшому шкільному віці. Для старшокласників властива динамічність перебігу психологічних процесів, які виявляються у підвищеній емоційності, прагненні до самостійних пошуків, розумовій роботі, котра набуває активного, самостійного, критичного і творчого характеру. Саме у цьому віці переконання і погляди на світ перевіряються під час диспутів та діалогу, переосмислюються й організуються в єдину систему соціальних орієнтацій та настанов. Учні оволодівають комплексом соціальних ролей дорослої людини – громадянських, суспільно-політичних, професійних, що внутрішньо осідає у прагненні ствердити себе в очах навколишніх. У цьому віці старшокласник хоче бачити в учителі старшого товариша; він високо оцінює такі риси характеру, як взаєморозуміння, справедливість, емоційний відгук, сердечність, професійна компетентність. І в цьому його становленні має допомагати шкільна освітня система й головно – соціально-психологічна служба.

Педагогічний процес у форматі шкільного життя, як відомо, може створювати умови для розвитку індивідуальності, її самоцінності, а може й гальмувати ці внутрішні процеси, породжуючи відчуття неповноцінності, стреси, самоконфліктність, котрі у подальшому заважають духовному становленню такої людини, яка спроможна позитивно вирішувати суспільні й особисті проблеми. У зв'язку з цим важливого значення набувають ті моделі і технології організації навчання та виховання, що задіюють *психологічні механізми* позитивного самоствердження особистості.

Проблематика самоствердження особистості розроблялася у різних предметних галузях – філософії, педагогіці, психології, соціології. У генетичному аспекті вона тісно пов'язана з розвитком гуманістичних світосприймань, котрі вважають людину найвищим критерієм оцінки соціальних явищ у суспільстві. Гуманістичну традицію в освіті було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нового часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Так, гуманістичним спрямуванням відзначені роботи

Протагора (“Міра всіх речей – людина”), Сократа, Платона, Аристотеля, а також і пізніших римських мислителів – Плутарха, Сенеки та інших. Розквіт гуманізму пов'язують з епохою Відродження та іменами Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Франсуа Рабле, І.Г. Песталоці, Яна Амоса Каменського [70; 71, 114], які вважали людину найвищою цінністю і вершинним творінням водночас. Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу – Мішеля Монтеня, Жан-Жака Руссо [129], які висунули ідею “вільного виховання”, котре уможливило розвиток природних здібностей кожної дитини, дає змогу їй реалізувати свої мрії.

У процесі становлення масових освітніх систем (кінець XIX – початок XX ст.) була сформована технологічна модель навчально-виховного процесу, спрямована на досягнення гарантованих результатів у межах репродуктивної освітньої діяльності учнів [див. 14; 48; 49; 81; 83; 107; 120; 121; 122; 146]. На думку М.В. Кларіна, вона виражала соціально-інженерне мислення у педагогіці, а тому розглядала учня як об'єкт педагогічного впливу [65; 66; 67]. Лише у другій половині XX століття відбулася гуманістична переорієнтація суспільної свідомості і педагогічної думки. Критика авторитаризму та стандартизації у вихованні й освіті стимулювали філософську думку, висунувши гуманістичні орієнтири на перший план світобачення [61; 69; 74; 142]. У межах цього напрямку людина розглядається як неповторна унікальна цінність, якій притаманний певний ступінь *свободи від зовнішньої детермінації*, що зумовлює можливість її самоствердження [7; 15; 16; 72; 75; 77; 84]. Різні аспекти такого підходу організуються у низці концептуальних педагогічних течій – педоцентризмі, системі “вільного виховання”, моделях природовідповідності, позитивного екзистенціалізму та ін. [111; 182; 183; 193; 194; 196; 198].

Зокрема, педоцентризм націлює на пріоритет інтересів і потреб дитини та вбачає основне завдання школи у створенні умов для розвитку її позитивного потенціалу й подальшого самоствердження [115; 127; 148; 149]. Найбільш обґрунтовано ідею педоцентризму розробляв американський філософ Дж. Дьюї, вважаючи, що дитина – це сонце, навколо якого повинні обертатися всі засоби освіти [52].

Здобутком природовідповідності стала ідея врахування природних нахилів дитини [118;

142]. Звідси проголошується потреба спиратися на них у системі шкільної освіти, що забезпечить умови гармонійного розвитку й позитивного самоствердження учнів [2; 6; 10; 36; 100].

У концепції “вільного виховання” увага зосереджується на наданні дитині свободи вибору і самостійності у повсякденному перебігу її життєдіяльності [179; 181]. Здійснюючи вибір, дитина найкращим способом реалізує позицію суб’єкта, прямуючи до особистісного самоствердження, спричиненого внутрішнім спонуканням.

Самоствердження – це перш за все психологічне новоутворення. Тому основні концептуальні контури наукового обґрунтування проблеми самоствердження особистості сформували, як відомо, представники класичної західної психології А. Маслоу, З. Фройд, К. Роджерс, Ч. Кулі, Дж. Мід, Р. Бернс, К. Хорні [89; 126; 173; 174; 195; 199]. За сутнісними властивостями вони щонайперше розрізнили позитивне і негативне самоствердження (*див. далі рис. 1*). Так, З. Фройд вважав природу людини від народження асоціальною внаслідок уроджених агресивних інстинктів. Ці висновки автора спираються на його уявлення про три системи психічної сфери особистості: Id (ВО-НО), Ego (Я), Super-Ego (НАД-Я). Нагадаємо, що Id містить інстинкти, Ego – раціональні пізнавальні процеси особистості, а Super-Ego – системи моралі. При цьому Id має вирішальне значення у співвідношенні цих підструктур. Тому особистість знаходиться у стані безперервного внутрішнього і зовнішнього конфлікту, який є наслідком невідповідності нижчих природних потреб особистості обмежувальним вимогам соціального середовища.

У цьому разі *самоствердження особистості у людському оточенні наповнене гострими конфліктами та антагонізмами*. Мотиви самостверджувальної поведінки, на думку З. Фрейда, є незмінними, тому їх неможливо викоринити, можна лише прагнути їх обманути. Для цього потрібно перенести енергію людини на якусь суспільно-корисну діяльність, тобто сублімувати її [173]. Звільненню дитини від гніту нижчих комплексів має сприяти, на думку “фрейдистів”, гра і навчання. У процесі гри діти “підкоряють ворогів”, виходять неушкодженими з будь-яких небезпечних ситуацій. У своїй багатій уяві вони дають вихід своїм пригніченим, здебільшого нижчим, інстинктам та емоціям й у такий спосіб звільняються від них. Отож, орієнтуючись на ідеї про незмінність та асоціальність людської природи, психо-

аналітична теорія З. Фрейда залишає мало можливостей на позитивне самоствердження особистості.

Згідно з соціокультурною теорією К. Хорні проблемним щодо особистості є зовнішнє середовище. Тому автономний індивід у взаємодії з оточенням використовує різні *захисні стратегії*, які у психології отримали назву “невротичних потреб”. Серед останніх основними є потреби у любові і схваленні, чітких обмеженнях і владі, суспільному визнанні і громадській повазі, самодостатності і незалежності. К. Хорні вказує на взаємозв’язок основних потреб особистості з напрямками, які вона обирає задля їх ствердження в оточенні: *рух на зустріч людям* як ствердження потреби у любові й визнанні; *рух від людей* – ствердження потреби у незалежності; *рух проти людей* – ствердження силою [174].

У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) самоствердження розглядається у зв’язку із самоактуалізацією. Вихідним для них є положення про те, що кожна людина має внутрішню натуру, котра вроджена і чинить опір змінам. Я людини – сховище усього найкращого, що формує основу її поведінки; воно – джерело творчості й унікальності особистості. У зв’язку з цим сутність процесу виховання, на переконання авторів, полягає у виявленні й розгортанні вже від народження справжньої природи людини, її самовиявлення, самоактуалізації [126; 195]. Саме проблема самоактуалізації має непересічне значення в теорії А. Маслоу. Вона як специфічне цілісне спрямування особи до повного ствердження свого людського потенціалу – це вершина піраміди об’єктивних потреб, до яких учений відносить потреби у безпеці, любові, *оцінці та повазі*. Він виходить із того, що ієрархічна організація потреб поширюється на всіх людей, і чим вище особа здатна піднятися у цій ієрархії, тим більшу індивідуальність людського ества вона продемонструє [89]. Так, за К. Роджерсом і А. Комбсом самоактуалізована особистість сприймає себе позитивно, відкрита життєвим ситуаціям, приймає рішення, діє вільно, невимушено, незалежно від когось чи чогось, безпосередня, доброзичлива, поважає творчий підхід, не лякається спонтанних рішень [195]. Особливий інтерес викликають обґрунтовані А. Маслоу метаботреби, серед яких найвагомішими є цілісність, досконалість, активність, унікальність, доброта, краса [89].

Психологи-гуманісти наполягають на ураху-

ванні інтересів, психологічних особливостей, індивідуальних здібностей дитини, пропонують наставникам відмовитися від традицій бути господарями щодо своїх наступників, створювати умови для їхнього особистісного самоствердження. Оскільки, на їхню думку, останнє є метою навчально-виховного процесу, то й зміст освіти має бути релевантним внутрішнім потребам і тенденціям розвитку дитини. На переконання Ч. Патерсона, освіта повинна позбутися нав'язливих ідей навчання фактам, повідомленню інформації, а займатися питанням особистісної значущості знань [196; 197]. Для того щоб зробити зміст загальної освіти тожним внутрішнім потребам дитини, Г. Вайнштейн і М. Фантіні пропонують наступне: по-перше, віддавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається; по-друге, використовувати матеріал безпосередньо з тієї спільноти, в якій проживає учень; по-третє, відбір матеріалу й методів навчання повинен базуватися на почуттях дитини; по-четверте, враховувати, що релевантність досягається тільки за умов, коли зміст матеріалу дає змогу учням знайти відповідь на такі хвилюючі їх питання, як „Хто я є?“, „Чи відповідаю я існуючій системі речей?“ [192].

Отже, в освітньому процесі, згідно з ідеями педагогів-гуманістів, повинно відбуватися своєрідне зняття об'єктивного значення навчального матеріалу та виявлення у ньому суб'єктивного сенсу особисто стверджувальних цінностей. Внутрішньо відібрана й ухвалена система цінностей покликана гармонізувати взаємовідносини між учнем та найближчим довкіллям і допомогти йому в самостверженні. Провідну роль у цьому процесі вчені надають розвитку здібностей переважно шляхом саморозкриття свого статусу в колективі. У підходах до цієї проблеми вони ставлять питання про зміну стилю спілкування вчителя й учня, про педагогічне керівництво комунікативною взаємодією у класі, що є однією з найважливіших умов процесу самоствердження молоді. Психологічна ситуація, що налаштовує учнів до вільного висловлення своїх поглядів, думок, ідей та пропозицій, виникає тоді, коли вчитель дотримується демократичного, а не авторитарного стилю взаємодії, виявляє безумовно позитивне ставлення до учнів, уміє вислухати, створює позитивний психоемоційний клімат. Цього може досягнути, на переконання К. Роджерса, тільки педагог з особливими особистісними рисами, до яких

він відносить істинність (аутентичність), щире ставлення до людей, емпатію, доброту, трепетність, захоплення, співпереживання [199]. У даному випадку навчання стає життям, а учень – особистістю, котра навчається і змінюється. Г. Вайнштейн також пропонує вилучати тенденції, які створюють несприятливий психологічний клімат у класі. Передусім це стосується системи оцінок і конкуренції. На противагу шкільній конкуренції, він пропонує ввести принцип співробітництва учнів, котрий передбачає розвиток почуття емпатії, співчуття, вміння спілкуватися і працювати разом. У навчанні учнів комунікативності гуманістична педагогіка вбачає ефективний засіб їх самоствердження саме у ситуаціях спілкування, взаємодії [192].

Запропонована психологами-реформаторами система потребувала об'єктивного підтвердження її ефективності. Найістотніший внесок у розробку цієї проблеми зробили К. Роджерс і А. Маслоу, обґрунтувавши критерії самоактуалізації особистості [195; 199]. Зокрема, вони сформуливали концепцію „адекватної людини“, наділивши останню певними рисами, наявність яких свідчить про досягнення індивідом цілей самоактуалізації. Вкажемо на основні: адекватна людина сприймає себе позитивно, визнає інших і вміє жити з ними; вона не агресивна, відкрита для досвіду; виявляє спонтанність і творчість; здатна діяти незалежно, оскільки розуміє, що її почуття, віра і ставлення є різновидами поведінки; виявляє співчуття, жаль [195].

А. Маслоу виділяє 14 характеристик людини, котра самоактуалізується. До них передусім належать: адекватне сприймання дійсності, яку індивід повинен приймати спокійно, до того ж такою, якою вона є; шанувати себе, інших та природу, мати бажання усамітнюватися, домагатися незалежності від інших, волати прагнення до оцінки своїх дій, співчувати і бути милосердним, шукати глибокі взаємостосунки; поважати моральні риси навколишніх, мати почуття гумору [195].

Очевидно, що в гуманістичних педагогічних концепціях самоствердженню учнів належить провідна роль, оскільки панує ідея незмінної позитивної екзистенції особистості дитини, яка схильна до самовиявлення і самоактуалізації, а тому цілі, зміст, стиль спілкування і соціальної взаємодії учасників навчального процесу підпорядковуються головному – її самоствердженню. Проте гуманісти, аналізуючи природу

самоствердження, первинно зупиняються на внутрішніх проблемах ірраціонального порядку. Зокрема, ідеалістично трактується внутрішній світ дитини лише як позитивна “екзистенція”. Ставлення людини до людини залежить від психічних особливостей особистості, рис її характеру, а вплив сучасного суспільства, існуючих соціальних стосунків майже ігнорується. Реальна значущість знання ототожнюється із суб’єктивним світосприйняттям учнем своїх особистих вражень, що принижує значення об’єктивного знання, соціокультурного досвіду людства. Тому недостатньо переконливим, на наш погляд, є наукове обґрунтування пріоритету індивідуального досвіду учня порівняно із суспільно-історичним. Поза увагою авторів також залишається питання результативності та ефективності втілення позитивних психологічних і педагогічних настановлень, концепцій, теорій.

Інший підхід до розв’язання проблеми самоствердження пропонує теорія міжособистісного спілкування, яку називають ще теорією “дзеркального Я”, авторами якої є Дж. Мід та Ч. Кулі [6; 79]. Ними запропонований новий погляд на індивіда, а саме пізнання його у царині соціальної взаємодії. Згідно з цією теорією, особистість виростає із множини її інтеракцій із навколишнім світом, передусім завдяки міжособистому спілкуванню, у результаті чого вона навчається дивитися на себе очима інших, тобто думати про себе як і про інших, а також розуміти поведінку навколишніх, і те, як вони передбачають її власну поведінку. У свідомості особистості через канал спілкування виникає те, що Дж. Мід позначає терміном “Ме” (тобто Я-соціальне), розуміючи під цим узагальнену оцінку особистості іншими людьми. Саме через “Ме” суспільство спричинює форму і зміст процесу самоствердження особистості. З цим можна погодитися, але за умови, що сутність міжособистісної комунікації завжди задана соціальними взаєминами в довкіллі. У вирішенні педагогічних проблем ця теорія робить акцент на вирішальній ролі колективу і соціальних груп у поступовому розширенні соціального досвіду особистості й у подальшому її самоствердженні. Крім того, послідовники цих теоретичних засновків вважають, що навчально-виховний процес треба здійснювати як постійну комунікацію.

Виняткова роль когнітивної сфери у процесі самоствердження особистості обґрунтована в роботах Ж. Піаже та інших учених [198].

Згідно з його ідеєю самоствердження дитини спричинене знаннями, сукупність яких утворює у її свідомості образ (картину) навколишнього світу, котрий і керує її поведінкою. Головним аспектом самоствердження при цьому є процес навчання мисленню, розвиток пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості. За Ж. Піаже когнітивна сфера розвивається у кілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками. Істотний внесок цього вченого у психологію і педагогіку виявляється в тих перспективах, які він надає розумовому вихованню [198]. Тому головний аспект цього вчення полягає в технології навчання мисленню, причому головним її джерелом вважається навколишній світ, а не лише шкільне навчання [116].

Звідси постає модальна характеристика теоретико-психологічного осмислення самоствердження особистості (*рис. 1*).

Дослідження з проблем самоствердження особистості мали порівняно вузький вихід на практику, тому що до другої половини ХХ століття гуманістичний напрям не став головним чинником суспільної свідомості. Багато цікавих ідей, пов’язаних із практичним розв’язанням проблеми самоствердження особистості дитини, висуває свого часу видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї [52]. На думку вченого, дитина – активний суб’єкт навчально-виховного процесу, що зумовлено її потребою у пізнанні світу. Цих потреб чотири – соціальні, конструювання, художнього вираження, дослідницькі. Тому провідна роль учителя полягає у створенні умов для задоволення цих потреб. До таких умов Дж. Дьюї відносить: по-перше, здійснення навчання на активній основі шляхом створення особливого виду мотивації – проблемної; по-друге, навчання через дію, тобто через самостійну практичну діяльність у різних сферах пізнання, які обирає сам учень. У дослідній школі вченого заняття проводилися спонтанно, тобто через гру та практичну діяльність, трудову активність. Тож головним позитивним положенням педагогіки Дж. Дьюї є свобода самовияву дитини, пізнання світу через практичний досвід, розвиток її самостійного та аналітичного мислення.

Гуманістична зарубіжна педагогіка презентувала цікаві авторські педагогічні системи, в яких особистості учня належить провідна роль. Це перш за все школи Р. Штайнера (1861–1925 роки, Німеччина), М. Монтесорі (1870–1952 роки, Італія), С. Френе (1896–

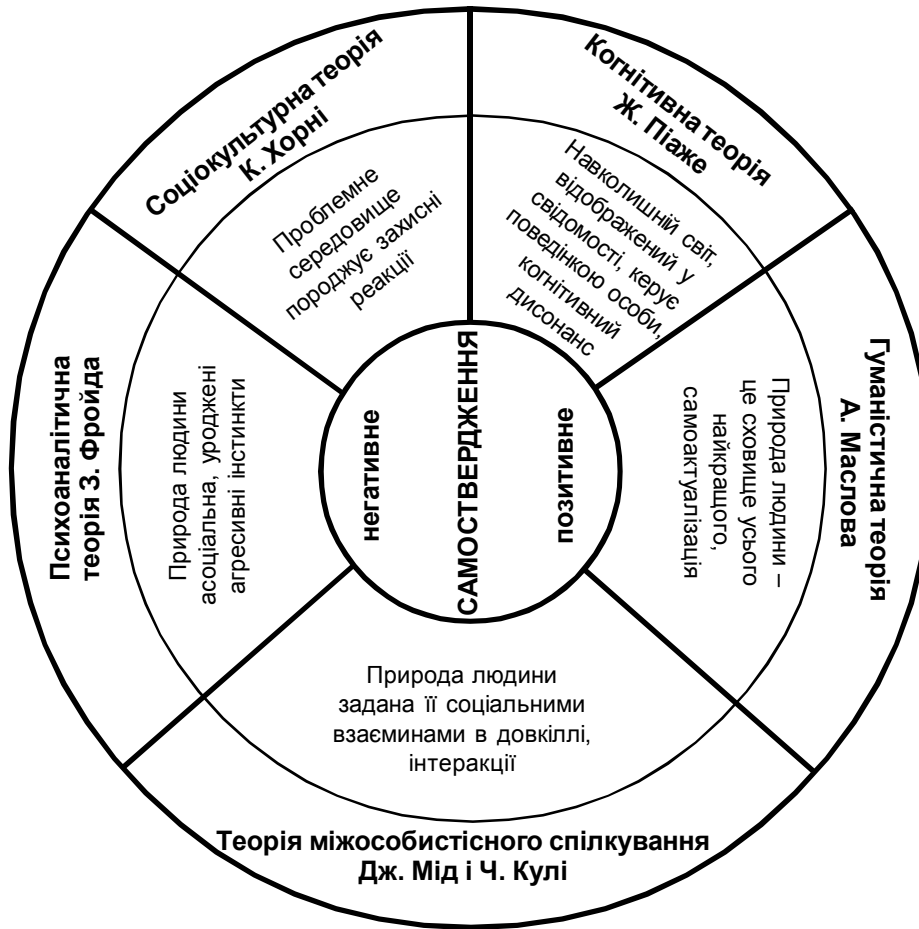


Рис. 1.

Модальна характеристика природи самоствердження особистості в зарубіжній теоретичній психології

1966 роки, Франція), в яких свободі дитини, розвитку її ціннісно-сислової сфери, унікальних особистісних рис, здатності до самоактуалізації надавалося першочергове значення. За основу своєї діяльності педагоги-гуманісти брали любов до дітей, повагу до їх особистості. Проблему самоствердження вони пов'язували ще із специфікою організаційної та управлінської діяльності, які уможлилювали самостійні навчальні заняття, творчий розвиток дитиною своїх уподобань у складі маленьких груп та колективів. Педагоги-гуманісти наполягали на принципах гармонії, природовідповідності, особистісного підходу до навчально-виховного процесу. Так, скажімо, вихідним положенням школи М. Монтесорі була ідея про те, що життя будь-якої дитини – це *існування вільної активності*, за якої вона розвивається, має вроджену потребу у спонтанності. Для цього лише потрібно організувати *адекватне середовище*, що найбільше відповідне дитячим потребам та інтересам.

Послідовники гуманістичної психології не тільки проголошували навчально-виховний процес сферою позитивного самоствердження дитини, а й спробували з цією метою фундаментально вдосконалити традиційну шкільну практику [5; 200; 201]. Задля цього вони пропонували змінити цілі, зміст та умови шкільного життя. Так, американський учений Ж. Гудлед наполягав на тому, що мета освіти – виховати гуманні, або людські істоти, а не автомати чи інтелектуалів; тобто готувати людей, котрі можуть думати, відчувати, жити і діяти, котрі здатні любити, глибоко співчувати, поширювати на світ своє внутрішнє Я і продовжувати процес самоосвіти [193]. Заради цього І. Ілліч і П. Гудман запропонували ліквідувати школу як соціальний інститут, у якій здійснюється селекція дітей, їх дегуманізація, відбувається закріплення соціальної нерівності. Формальне навчання у школі повинно бути замінено неформальним, відкритим, максимально індивідуалізованим та спонтанним у музеях, біб-

ліотеках, культурно-спортивних закладах, на підприємствах, в інших організованостях суспільства. Ці ідеї породили рух, відомий під назвою “школа без стін”, та виникнення “відкритих шкіл”, “альтернативних шкіл”. Їх система виховання передбачала тісний взаємозв’язок із навколишнім світом, урахування різних соціальних факторів, що впливають на особистість.

У 70–80-і роки ХХ століття у світовій психолого-педагогічній науці активно заявила про себе педагогічна антропологія, що вбачала вихід суспільства із технократичної кризи, а розвій педагогіки – в “антропологічному повороті”. Антропологічний напрямок стимулював розвиток теорії і практики “гайденс” – вивчення, консультування, орієнтації на особистість учня. Фактично в розвинених країнах світу система гайденс стає важливою складовою освіти і частиною діяльності школи. Вивчення дитини, її фізичного стану, навчальних досягнень, статусу в колективі однолітків, індивідуальних особливостей допомагає їй у самопізнанні і становить основу для процесів самовдосконалення та подальшого самоствердження. Отож гайденс – це новий структурний підрозділ школи, а у деяких країнах – ще і сфера освітньо-психологічної практики, що дозволяє вирішувати різні аспекти процесу самоусвідомлення, самосприйняття та самоствердження особистості учнів. Проте, виконуючи переважно консультативну функцію, вона недостатньо впливає на стиль взаємостосунків між учнями, учителями, батьками, педпрацівниками, на технологію та загальну психологічну організацію навчально-виховного процесу.

Конструктивний аналіз визнаних педагогічних систем та концепцій показує, що серед зарубіжних науковців наявні розбіжності у поглядах на природу самоствердження особистості, у тлумаченні його змісту, механізмів становлення, а також й у підходах щодо практичної реалізації його закономірностей у навчанні і вихованні (*табл. 1*). Водночас треба зауважити, що сукупно їх об’єднують такі основні ідеї:

1) найбільш поширеним теоретичним тлумаченням процесу самоствердження особистості було його отождолення з природою людини, яка має суперечливий характер й базується на розвитку потребо-мотиваційної сфери особистості;

2) виняткове значення для розгортання процесу самоствердження особистості має розвиток її когнітивних, емоційних структур та ха-

рактер соціальної взаємодії між суб’єктами навчально-виховного процесу і соціальними групами;

3) процес самоствердження особистості розглядається як поступове набуття школярами соціального досвіду, самоактуалізації їхніх метапотреб і задоволення потреби у пізнанні світу, людей і самих себе;

4) навчально-виховний процес у школі покликаний створювати механізми позитивного самоствердження основних її суб’єктів, тому його мета – активізація позитивного індивідуального досвіду дитини задля уможливлення особистісно зорієнтованого навчання, продуктивного мислення й ефективного спілкування;

5) взаємини між учнями, педагогами, вихователями найкраще організовувати на засадах свободи вибору, співробітництва, партнерства, індивідуального підходу, відкритості, емпатійності.

Отже, проблема самоствердження особистості розглядається у трьох основних аспектах обґрунтування – інтелектуальному, комунікативно-кооперативному та особистісному. Але, незважаючи на позитивні ідеї і розроблені моделі навчально-виховного процесу, проблема самоствердження не здобула достатнього теоретико-методологічного опрацювання, психологічного осмислення і масового практичного втілення.

Різноманітні аспекти проблеми самоствердження особистості старших учнів ставилися і позитивно вирішувалися в кількох відомих вітчизняних психолого-педагогічних концепціях. Це стосується передусім теоретичних пошуків учених, які здійснювалися з позицій діяльного, культурно-історичного і суто психолого-педагогічного підходів [11; 13; 28; 29; 39; 50; 53; 58; 59; 60; 85; 111; 191]. Так, відомий психолог І.Д. Бех вважає, що почуття успіху має вирішальне значення у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов’язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності і подальшого самоствердження особистості [17]. Саме *почуття успіху* визначає мотиваційну систему як його рушійну силу, бере участь у формуванні особистості загалом. На думку вченого, важливого значення набуває форма колективної діяльності, яку широко використовують у навчально-виховному процесі: розуміння мети, мотивів, намірів, здібностей та емоцій партнерів у взаємодії, формування почуття корисності для іншого та почуття власної вагомості [16]. У такий спосіб

дитина свідомо перетворює існуючу соціальну ситуацію в контексті своєї моральної позиції, за виявами такого суб'єктивного діяння відбувається справжнє соціальне визнання особистості, її самоствердження [16].

Видатний український психолог Г.С. Костюк, котрий створив оригінальну теорію особистості [75], зазначав, що психічні властивості людини виробляються *у діяльності*, зазнають у ній різних змін і стають структурами особистості. До основних таких структур учений відносить: 1) підсистему *спрямованості*: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її *потреби та інтереси*, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття; 2) підсистему *освіченості* (набуті особистістю знання); 3) *свідомість і самосвідомість*, завдяки яким людина стає особистістю, усвідомлює саму себе; 4) *розумові риси*, внутрішні можливості здійснювати відокремлення завдань життєдіяльності; 5) *характер* як індивідуальну своєрідність, котра виявляється у ставленні до суспільства, інших людей, праці, до самої себе [75]. Крім того, за Г.С. Костюком, структура особистості водночас і динамічна, і стійка, що дає їй змогу бути незалежною від посередніх впливів оточення, тобто проводити *повну лінію поведінки*, а відтак змінювати *довкілля відповідно до своїх намірів і планів*. Таким чином, відомий психолог указує на основні складові процесу самоствердження, зосереджуючи увагу на тому, що особистість спроможна стверджувати свої наміри, які зумовлені її потребами, інтересами, характером, розвитком самосвідомості, через ставлення до навколишнього світу, діяльність і самопізнання.

Психологи доводять, що самоствердження – це перш за все поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) і спрямованості на його здійснення, тобто: а) потреби у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; б) потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визначенні, в досягненні результатів діяльності; в) потреби у самовияву [75; 86; 111].

Відомий філософ і психолог В.А. Роменець переконаний, що самоствердження особистості здійснюється через діяльність *у формі вчинку*. При цьому мовиться не лише про вчинковий акт самоствердження, а і його змістове осереддя – *вчинковий осередок*. Останній охоплює: 1) вчинкові дії; 2) ідеологічні спонукання; 3) перевірення об'єкта вчинку; 4) вчин-

кове смисложиттєве настановлення; 5) реалізацію особистістю себе у перманентній учинковій дії [127].

Роль своєрідного орієнтиру у виборі сфер, засобів, форм самоствердження відіграють ціннісні орієнтації та мотивація самореалізації. Причому вплив цих внутрішніх психологічних умов на процес самоствердження підсилюється соціальним оточенням, сімейним і суспільним змістами життя. Тому важливим для процесу самоствердження дитини є насамперед сімейне виховання та організоване навчання [175].

Найбільш визнаною у розвитку психологічної думки про організовану навчально-виховну систему є *культурно-історична теорія* Л.С. Виготського. У своїй праці “Історія розвитку вищих психічних функцій” учений ототожнює поняття особистості і культурного розвитку людини: “За змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості і світогляду дитини” [31]. Становлення особистості Л.С. Виготський безпосередньо пов'язує з розвитком вищих психічних функцій, які розглядалися ним як ядро особистості. Вони виникають за умов та обставин культурно-історичного розвитку: “відношення між вищими психічними функціями були колись реальним ставленням людей між собою, а колективно-соціальні норми поведінки у процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості” [31].

За логікою дослідження Л.С. Виготський формулює “вищий фундаментальний закон психології поведінки”, що ґрунтується на визнанні ідентичності поведінки індивіда його соціальної поведінці. За цим законом ми поведимося самі з собою так само, як ставимося до інших. Така модель поведінки формується поетапно шляхом рефлексії власних психічних процесів у свідомості особистості, тому вищі психічні функції вступають у нові зв'язки завдяки особистому утвердженню. У такий спосіб, за Л.С. Виготським, самоствердження спрямовується двоєдиною логікою соціально-культурного розвитку суспільства і саморозвитком особистості, формуванням її вищих психічних функцій шляхом рефлексії соціальних відносин.

Вчений також аналізує низку процесуальних характеристик перебудови особистості під час онтогенезу, визначаючи “провідні епохи” особистісного становлення і самоствердження людини. “Його теоретичною інтерпретацією є ідея безперервного ціле-

спрямованого саморозвитку особистості”, “творчої еволюції, що спрямовуються автономними, внутрішніми порухами особистості, котра виявляє волю до самоствердження” [32]. Найсуттєвішою детермінантною цього процесу він вважає так звану “соціальну ситуацію розвитку” як унікальне співвідношення між динамікою особистісних змін у дитині та динамікою її соціального середовища [31]. Багатоплановий процес змін у дитині протікає нерівномірно, тому для позначення останніх Л.С. Виготський вводить поняття “зони найближчого розвитку” як сфери незрозумілих, але активно змінних процесів [Там само].

Отже, видатний психолог розглянув “зону найближчого розвитку” як діагностичний принцип, пов’язаний із проблемою створення умов для повноцінного розвитку і самоствердження дитини. Тільки на основі всебічної діагностики розвитку можна пояснити її стан, особливості розвитку і передбачити подальший його перебіг та визначити ефективні передумови і заходи психолого-педагогічного впливу на дитину. Звідси зрозуміло, що повноцінне самоствердження особистості можливе лише за умов всебічної діагностики розвитку дитини та створення індивідуальних передумов її навчання. До таких ефективних умов розвитку дитини Л.С. Виготський відносить ідею навчання, котре передуює розвитку. Але його культурно-історична теорія пояснює переважно те, як спонукає організоване навчання становлення і розвиток лише когнітивної складової особистості.

Послідовниками теорії Л.С.Виготського стали відомі російські психологи Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, В.В. Репкін [33; 45; 56; 124; 125; 184]. У результаті перегляду традиційного уявлення про розвиток та його співвідношення із навчанням на перший план виступає утвердження дитини як *суб’єкта різноманітних видів діяльності*, серед яких визначається провідна – учбова. Вчені-психологи сформулювали уявлення про учбову діяльність як особливу форму активності дитини, спрямовану на зміну самої себе і *самоствердження себе як суб’єкта учіння*. Цей процес вони пов’язують із засвоєнням суб’єктом системи наукових знань, із розвитком здібностей до теоретичного мислення. Так, у 60–70 роках ХХ століття Л.В. Занков здійснив експеримент у початковій школі для дослідження зв’язку між побудовою навчання і перебігом загального розвитку учнів [56]. Автор зосередився на методично-змістових особливостях викладання навчальних предметів, тоді як соціально-психологічні та оргтехнологічні механізми розвивальної педагогічної взаємодії залишилися невисвітленими.

Наступною версією розвивального навчання є теорія і практика учбової діяльності молодших школярів В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Репкіна, К.О. Дусавицького, С.Д. Максименка та ін. [45; 124; 184; 185]. Вченими обґрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення. Передбачається, що роль суб’єкта учіння мотивує школярів до глибокого освоєння знань, формує пізнавальні уміння і норми, оптимізує їхній психічний розвиток. Істотна перевага аналізованої експериментальної освітньої моделі – психодідактична техніка змістового узагальнення, котра створює певні умови для розгортання міжособистих діалогів і дискусій, що забезпечує розвиток в учнів елементарної рефлексії та контролю над спільною з учителем навчальною діяльністю. Проте автори істотно обмежили поле власного продуктивного пошуку, відмовившись від реалізації індивідуального і диференційованого підходів, впровадження практико-орієнтованих знань і досвіду в навчально-виховний процес.

Отже, психодідактичні теорії розвивального навчання зосереджують увагу на *інтелектуальному розвитку школярів*, який безпосередньо пов’язується з предметом навчального пізнання та конкретним змістом конкретних розділів і тем. Характерна риса всіх вищезазначених технологій полягає в тому, що способи мисленнєвої діяльності втілюються в елементи матеріально-практичного досвіду, котрі мають загальне, об’єктивне значення. Так, Л.С. Виготський переконливо довів, що соціально-психологічні складові спільної діяльності, інтеріоризуючись, набувають статусу психічних функцій, мовні комунікації трансформуються у форми понятійного мислення, а його послідовники (Л.В. Занков, В.В. Давидов, С.Д. Максименко) побудували такі психологічно збагачені технології навчання, в яких абстрактно-логічна діяльність упредметнюється, а матеріальні дії послідовно трансформуються в ідеальні. Причому органічно пов’язані між собою навчання і розвиток вказують на те, що технологічно забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психокультурного зростання учнів, саморозвитку та самоствердження їхньої особистості [170].

Проблема розвитку особистості школяра, з якою тісно пов'язане його самоствердження, актуалізується в теоретичній системі особистісно зорієнтованого навчання, що створена наприкінці ХХ століття пошуковими колективами під керівництвом І.С. Якиманської, В.В. Серікова [117; 134; 135; 188; 189; 190]. Теоретичне значення цієї концепції полягає у розкритті природи та умов реалізації розвивальних функцій освітнього процесу переважно шляхом його психологізації.

В основу навчально-виховного процесу був покладений новий вид досвіду – особистісний (за В.В. Серіковим) [134], або суб'єктивний (за І.С. Якиманською) [189; 190]. Його специфіка полягає в тому, що він має одночасно і змістовий (матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда), і процесуальний (зміна переживань, суб'єктивна активність школяра) аспекти. Суб'єктивний досвід учня автономний відносно предметного змісту навчальних дисциплін і, на відміну від когнітивного, не опосередковується іншою особою, а інтегрується і визначається взаємодією особистостей (презентація себе в іншій людині, прийняття іншого у власне Я-буття тощо). Він виявляється і структурується у педагогічній розвивальній ситуації, яка конструюється у формі проблемно-комунікативно-пошукової технології.

Але аналізована концептуальна модель особистісно зорієнтованого навчання В.В. Серікова, І.С. Якиманської адекватно не розв'язує проблему видозміни організаційно-технологічного компоненту навчально-виховної системи і неспроможна повно стимулювати психологічний зміст позитивного самоствердження учня, тому що його особистість тут розвивається ситуативно і навіть хаотично.

З початку 90-х років А.В. Фурманом розробляється модульно-розвивальна система, що зорієнтована на психокультурний розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу [153; 161; 162; 172; 170]. Первинно ця інноваційна система спроектована на методологічному підґрунті теоретичних систем розвивального навчання, прогресивних ідей гуманізму та на вивченні досвіду реалізації принципів модульності, ментальності і духовності в організації освітнього процесу.

Модульно-розвивальна система перш за все презентує нову соціально-культурну парадигму освіти і спирається на основні механізми становлення культурної людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Психосоціальний розвиток особистості тут займає головне місце, і досягається завдяки психологічному проектуванню логіки розгортання розвивальної педагогічної взаємодії, коли під паритетним впливом учителя учень суб'єктивно відкриває сукупність знань, норм, цінностей під час безперервної пошукової активності й використовує їх у подальшому як засіб діяльності [8; 40; 41; 42; 43; 44; 73; 87; 92; 95; 99].

Визначення мети в експериментальній модульно-розвивальній системі зумовлене кількома моментами:

1) кожна із п'яти сфер розвитку особистості (фізичний, розумовий, емоційний, моральний, духовний) враховує умови і специфіку найважливіших просторів такого розвитку учня і вчителя (дієвий, ситуаційний, середовищний, контекстний, вселенський) та внутрішній час їх реалізації (досуб'єктивний, доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний);

2) за модульно-розвивальною системою розв'язується проблема неприродності структурно-функціональної автономії процесів навчання, виховання, освіти і самореалізації особистості; для розуміння суті цих процесів використовується принцип єдності;

3) цільовим проблемам модульно-розвивального навчання повною мірою відповідає міждисциплінарна категорія "соціалізація", що в найширшому контексті розкриває процес становлення і самоствердження особистості, вивчає оволодіння нею знаннями, нормами і цінностями, що притаманні даній історичній епосі, суспільству, соціальній спільності, групі;

4) обсяг категорії "соціалізація" не тільки охоплює зміст реальної діалектики навчання, виховання, освіти та особистісної самореалізації, а й утримує як цілеспрямовані впливи на особистість, так і спонтанні, ситуативні процеси, що зумовлюють її формування;

5) модульно-розвивальний процес у психолого-педагогічному аспекті – це модель найкращого поступального психосоціального зростання особистості як суб'єкта, індивіда, особистості, універсума (В.І. Слободчиков), котре одномоментно перебігає в чотирьох системах формування людського ставлення до світу і самої себе (теоретичного, практичного, вартісного, духовного) і на чотирьох рівнях оволодіння (знаннями, нормами, цінностями, психодуховними формами самореалізації);

6) в аспекті психосоціального зростання важлива роль відводиться самоактивності осо-

бистості, котра стимулює розгортання процесів саморозвитку, самопізнання і самореалізації; самоактивність і є основним моментом, фактором й одночасно засобом розвитку справжнього самоствердження учнів.

Модульно-розвивальна система базується на системній диференціації навчально-виховного процесу, яка має своїм кінцевим орієнтиром індивідуалізацію. За цією системою враховуються психологічні особливості учнів, специфіка і характер змісту, форм, методів і засобів навчання, моделюється психокультурний простір експериментальної школи [158].

Модульно-розвивальна система сприяє збереженню і зміцненню психологічного здоров'я її вихованців. Перш за все завдяки створенню сприятливої соціально-психологічної атмосфери в учнівських колективах, подоланню конфліктних ситуацій у системі “учитель – учень”, “учень – колектив”, “учень – батьки”, “учень – власне Я”, а також шляхом створення у школі особливого *інноваційно-психологічного клімату* (див. О.Є. Гуменюк [43]).

Звернення до проблеми особистісного самоствердження дозволяє зробити деякі узагальнення щодо найбільш продуктивних вітчизняних ідей: 1) ідея розвитку особистості дитини (розумового, фізичного, морального, духовного) є провідним завданням загальноосвітньої школи, самоствердження її особистості – його первинним, вторинним або побіжним результатом; 2) у зміст навчально-виховного процесу повинен обов'язково бути долучений когнітивний, етичний та креативний компоненти у їх діалектичній єдності; 3) організація, форми і методи педагогічного процесу мають передбачати свободу вибору, творчість та взаємну співпрацю як для учнів, так і для вчителів; 4) формування розвивально-збагаченого психокультурного довкілля – одне з головних завдань школи; 5) здійснення соціально-педагогічного захисту, допомоги та підтримки кожного учня як суб'єкта учіння в його адаптації до соціуму є обов'язковим елементом життєдіяльності школи.

Отже, конструктивний психологічний аналіз визнаних вітчизняних теоретичних концепцій і педагогічних систем дає підстави виділити такі їх основні риси:

а) процес самоствердження особистості розглядається з позицій особистісно-соціально-діяльнісного підходу;

б) самоствердження особистості старшокласників пов'язується із розвитком їхніх вищих

психічних функцій, які є рефлексією соціальних відносин;

в) самоствердження учня як суб'єкта здійснюється шляхом освоєння системи наукових знань і розвитку здібностей до високого рівня теоретичного мислення;

г) суб'єктивний і соціальний пласти досвіду учня структуруються і є передумовою та засобом універсальної розвивальної педагогічної взаємодії, що організується переважно у формі проблемно-комунікативно-пошукових технологій.

Розробка психологічних засад самоствердження особистості – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість, котра самостверджується, є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самої себе. Серед учених набирає все більшого визнання думка, що всебічне вивчення процесу самоствердження особистості – це фундаментальна комплексна проблема, яка потребує міждисциплінарного наукового аналізу. Ключову роль у її розв'язанні відіграють такі науки, як психологія, педагогіка, соціологія. Тому еволюцію поняття про соціальне самоствердження особистості можна охарактеризувати як тенденцію до *багатоаспектності його розгляду*.

Наукове осмислення концептуальних засад численних психолого-педагогічних теорій, концепцій, досліджень процесу самоствердження особистості старшокласника дає чимало підстав для позитивної оцінки авторських здобутків. І певним підсумком наукової думки у цьому напрямку є пропонування нами логіко-структурна *модель процесу самоствердження особистості старшокласника* як інтегрованого психологічного процесу (*рис. 2*). Зокрема, виділяємо такі його основні етапи: а) розвиток когнітивних структур, ціннісно-естетичної сфери особистості, тобто привласнення суб'єктом системи наукових знань, соціальних норм, духовних надбань, б) здатність до теоретичного мислення, в) досягнення високого рівня пізнавальної і духовно-креативної активності, котре стимулює розвиток його самосвідомості, пов'язаної із формуванням світогляду (переконань, системи життєвих цінностей, ідеалів). Зі свого боку, розвиток самосвідомості спонукає смислоутворення, а відтак стимулює пошук учнями сенсу власного існування та виявлення загальних уявлень про “Я-реальне”. Орієнтація зростаючої особистості в тому, якою вона може і хотіла б бути (“Я-ідеальне”) та якою

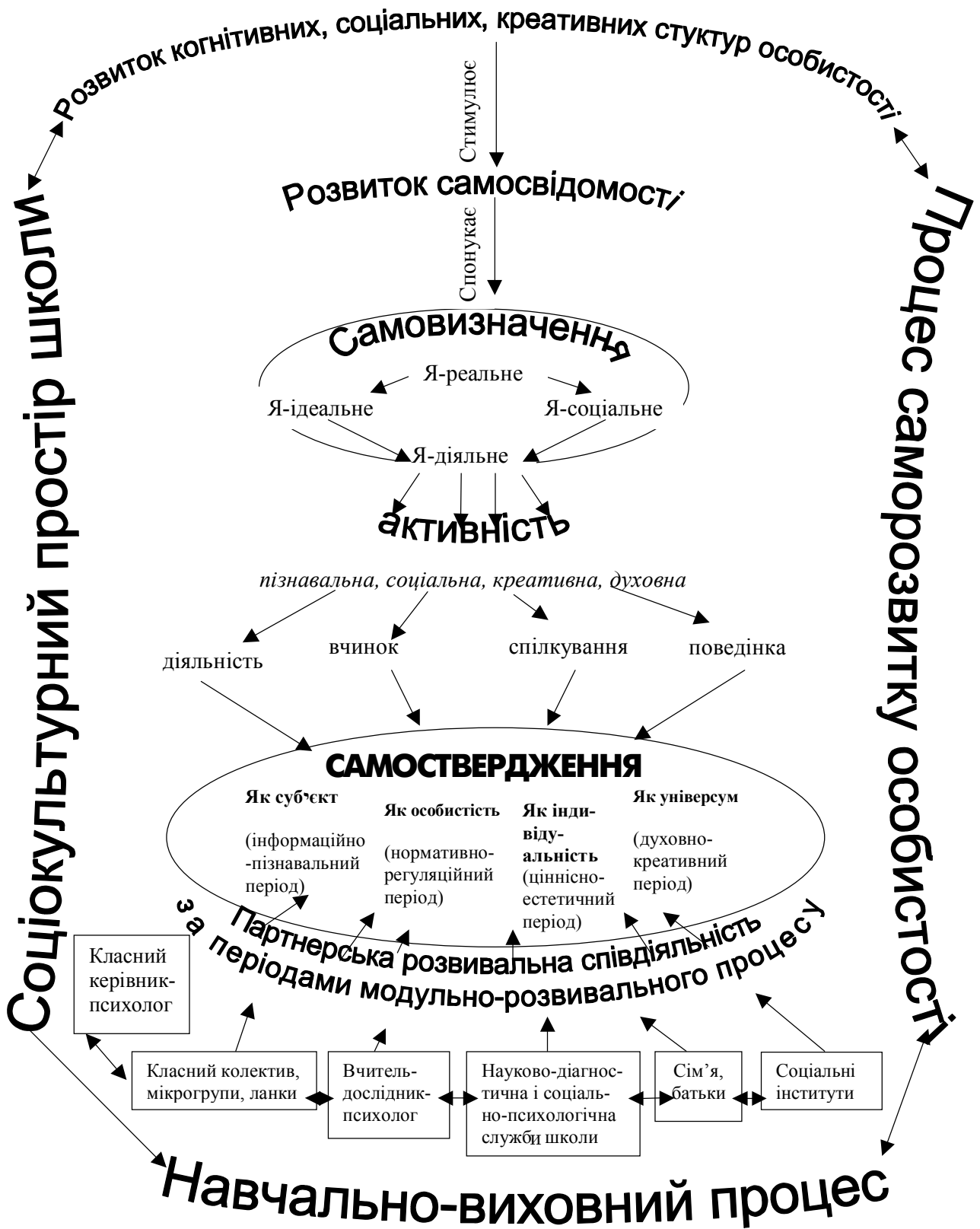


Рис. 2.

Логіко-структурна модель самоствердження особистості старшокласника як інтегрованого психологічного процесу

її бачать інші (“Я-соціальне”) – важлива умова самовизначення й адаптованого зовнішнього прояву особистості старшокласників – вчинкових, поведінкових, діяльнісних (“Я-діяльне”), причому в різних соціальних аспектах шкільного довкілля і внутрішнього Я.

Процес особистого становлення старшокласника визначається соціальною ситуацією розвитку, тобто конструюванням учителем, класним керівником педагогічних ситуацій, які можливо реалізувати лише за умов *партнерської розвивальної співдіяльності учасників навчально-виховного процесу*. Педагог-психолог-проектувальник моделює ці ситуації залежно від підсумків комплексного дослідження інтелектуального та соціального потенціалу класу. Узагальнюючи сутність зазначених вище ідей, теорій, концепцій і зважаючи на різноаспектні підходи до його визначення, констатуємо два варіанти розуміння *процесу самоствердження* особистості старшокласника:

1) з огляду на зарубіжних авторів – це психологічне новоутворення, яке пов’язане з актуалізацією потреби особистості в самоцінності, самоактуалізації засобами активізації індивідуального досвіду, навчання мисленню та спілкуванню;

2) вітчизняні вчені, обстоюючи культурно-історичний та діяльнісний підходи, розглядають самоствердження у змістовому контексті міжособистого спілкування та гуманної взаємодії основних учасників навчально-виховного процесу, що дає змогу учневі розвивати свої розумові здібності, усвідомлювати себе суб’єктом учіння.

Оригінальну структуру самоствердження особистості старшокласника пропонує модульно-розвивальна система. У процесуальному і результативному аспектах ця оргтехнологія описує низку внутрішніх змін особистості учня під впливом безперервної партнерської розвивальної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу. Відповідно до її концептуальних підходів є підстави запропонувати таке визначення: *самоствердження особистості старшокласника – це категоріальне поняття сучасної психології, сутнісний зміст якого відображає постійний процес і результат розвивальної педагогічної взаємодії, впливу сприятливих внутрішніх умов його соціального самоздійснення та основних чинників шкільного довкілля, які характеризуються безперервною партнерською рольовою співдіяльністю вчителя і учнів, їхніх*

міжособистісних стосунків, котрі актуалізують потребо-мотиваційну сферу, активізують механізми самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення і позитивного духовного формовияву у спілкуванні, діяльності, поведінці, вчинках, що й спричинює утвердження позитивного соціального статусу старшокласника, його самореалізацію і визнання навколишніми.

2. РІВНІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇХ ДОСЯГНЕННЯ

У вітчизняній педагогічній і віковій психології проблема створення педагогічних систем, де виховується почуття успіху, корисності, соціальної самореалізації і самоствердження особистості школярів, є традиційно актуальною. Це потребує високозмістовних реформ, які б утілювали інноваційні схеми конструювання розвивального простору школи, моделювали обставини безперервного культуротворення, повно актуалізуючи психосміслову збагачення внутрішнього світу учнів. Саме так можна попередити нівелювання соціальних і духовних вартостей у їх подальшому житті.

Самоствердження – це складна динамічна система уявлень і поведінки особистості, яка організується у взаємозв’язку і взаємодоповненні її когнітивного (“Я-образ”), емоційно-оцінкового (“Я-реальне”) і поведінкового (“Я-вчинок”) компонентів. Вона виникає у процесі розвивальної педагогічної взаємодії, а рівень її розвитку передусім визначається соціальною зрілістю особи, її психологічним наповненням. Це – надважлива психологічна структура особистості, яка внутрішньо спричинює актуальний перебіг життєвого процесу кожного учня, тобто мислення виокремлює його ставлення до власного Я та його окремих характеристик (феномен прийняття себе), породжує самооцінку, яка відображається (позитивно, негативно чи нейтрально) на всіх поведінкових діях, спричинюючи динаміку певної ритміки зростання особистісного самоствердження.

Самоствердження – це також результат організованої освітньої діяльності педагога і дитини, підлітка, юнака, що програмує їхню ситуативну поведінку, а в подальшому – їхні вчинки на етапі дорослості (активне долучення до процесів перетворення, мобілізування, проживання і збагачення соціокультурним досвідом найближчого мікро- і макросоціуму та власного Я).

Традиційне шкільне життя виголошує яскраві гасла щодо всебічного і гармонійного розвитку учнів, але, орієнтуючись переважно на пізнавально-інформаційний підхід і монологічний стиль педагогічних взаємостосунків у навчально-виховному процесі, не забезпечує навіть приблизного збалансування у розвої розумових, емоційних, соціальних, моральних і духовних здібностей дітей та молоді. Учень залишається переважно пасивним споживачем інформації, який працює за межами власних поглядів, мотивів, інтересів. Така соціально принижена психологічна роль учасників освітнього процесу, що конкретизується у надзавданні “знати” й “уміти”, блокує очищення їхніх каналів соціальної та духовної зрілості. Крім того, майже нівелюються індивідуальність, її самоцінність, смислетворчість, розвиток яких сприяє розширенню поля внутрішньої свободи, самореалізації у громадянському та професійному самоствердженні. Тому класно-урочна система часто стає джерелом стресу, оскільки деформує окремі сторони особистості як учня, так і вчителя. У такий спосіб організуються витoki негативного самоствердження особи, відчуття її неповноцінності, виникають внутрішньо особистісні конфлікти, які формуються із низки механізмів психологічного захисту, котрі, зі свого боку, спотворюють сприймання світу.

Очевидно, що впливові інноваційні зміни освітнього процесу можливі за умов взаємозалежного реформування організаційного, технологічного, методологічного і психологічного аспектів життєдіяльності загальноосвітньої школи. Коли ж компоненти психодидактичних систем зазнають часткової переорієнтації, то рутинність класично зорієнтованого навчально-виховного процесу поглинає ефект нововведень, нівелює їх перетворювальний сенс. Мета, завдання, зміст, форми, методи і результати освіти – це ті концепти, від конкретного наповнення яких безпосередньо залежить завершеність і зрілість психосоціального розвитку учня.

Сучасні дослідження розрізняють два основних типи інноваційного навчально-виховного процесу: а) *інновації-модернізації*, що видозмінюють освітній процес частково і спрямовані на досягнення чітко фіксованих еталонів, почасти вирішують традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу, обмежуючи організацію освітньої діяльності навчальними і виховними впливами; б) *інновації-трансфор-*

мації, котрі фундаментально вдосконалюють традиційну шкільну практику, переорієнтуючи її дослідницько-пошуковий зміст на саморозвиток суб'єктів освітнього процесу в усіх напрямках добування соціально-культурного досвіду [див. детально 18; 19; 27; 35; 46; 47; 55; 76; 78; 80; 95; 112; 131; 132; 138; 144]. У *таблиці 2*, за результатами здійсненого нами теоретичного аналізу інноваційних моделей навчально-виховного процесу, відображено характерологічні особливості соціально-психологічного розвитку учасників освітнього процесу та рівень самоствердження учнів за новостворених умов.

Вітчизняними психологами і дидактами проблема позитивного самоствердження розглядалась у різних параметричних аспектах. Свого часу Л.С. Виготський запропонував культурно-історичний підхід до становлення особистості, але його теоретичні положення обмежувалися баченням розвитку як чітко запрограмованої алгоритмізованої форми відображення у свідомості індивіда соціального оточення. Механізми психічних функцій (інтер-, екстеріоризація) пояснюють виникнення тимчасових локальних ділянок активності учня, зокрема через межування зон актуального і найближчого розвитку. Проте повноцінний розвиток людини можливий лише за умов комплексного творення нею власної особистості в усіх можливих аспектах – когнітивному, емоційно-оцінковому, поведінковому, духовному. Відтак культурно-історична теорія Л.С. Виготського переважно спонукає становлення і розвиток когнітивної складової особистості, котра зумовлює утвердження окремих рольових позицій учня (“Я-учасник”, “Я-наслідувач” тощо), ґрунтуючись на таких механізмах навчальної взаємодії, як наслідування, співробітництво і спрограмована самостійність.

У 60–70 роки ХХ століття Л.В. Занков здійснив широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, методичні засоби) і перебігом загального розвитку молодших школярів, що дало змогу підняти науковий рівень тогочасної початкової освіти. Але запропонована автором система не завершена у новаційному відношенні, хоча й обстоюється теза прискорення загального розвитку учнів. Основна причина – зосередження на методично-змістових особливостях викладання навчальних предметів у початковій школі, тоді як соціально-психологічні та технологічні механізми зреалізування

Таблиця 2

Порівняльний аналіз рівнів самоствердження особистості школярів
за різних моделей організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи

Рівні самоствердження за різних моделей навчання	Педагог	Механізми взаємодії	Учень	Психологічна суть самоствердження
ПЕРШИЙ: традиційна навчально-виховна система	Педагог – організатор навчально-виховної діяльності	Трансляція зразків національного досвіду, організація пізнавально-пошукової діяльності	Споживач інформації	Об'єкт, здатний до адаптації, ситуативний суб'єкт
ДРУГИЙ: педагогічна ідея інформаційно-розвивального навчання (Л.С.Виготський)	Педагог-організатор навчально-виховної діяльності	Моделювання ситуації ефективної педагогічної взаємодії	Активний учасник інформаційного обміну	Суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності
ТРЕТІЙ: розвивальне навчання (Л.В.Занков, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, С.Д.Максименко)	Педагог – організатор учбової (навчально-теоретичної) діяльності	Моделювання ситуацій теоретико-змістового пошуку	Відкривач теорій, законів з високим розумовим розвитком	Суб'єкт учіння (навчально-теоретичної діяльності)
ЧЕТВЕРТИЙ: особистісно зорієнтована навчально-виховна система (В.В. Серіков, І.С. Якиманська)	Педагог-партнер у забезпеченні між-особистісної педагогічної взаємодії	Організація навчального діалогу, моделювання ролевих ситуацій	Активний учасник колективно-розподільної діяльності	Суб'єкт, який володіє і збагачує власний індивідуальний досвід під час навчання
П'ЯТИЙ: модульно-розвивальна система організації навчання (А.В. Фурман)	Педагог-партнер, психолог, діагност, проектувальник освітньої діяльності, технолог безперервної розвивальної взаємодії, митець	Організація внутрішньо-продуктивного діалогу, соціально-психологічний обмін позиціями, цінностями, ідеями, соціальними нормами, психодуховними формами	Повноцінний партнер освітньої діяльності, котрий виявляє суб'єктну, особистісну, індивідуальнісну та універсумну причетність до соціально-культурного наслідування і самотворення	Суб'єкт пошукової пізнавальної діяльності, <i>особистість</i> , котра здатна позитивно впливати на шкільне середовище, <i>індивідуальність</i> з високим рівнем креативності, <i>універсум</i> як носій духовності

розвивальної педагогічної взаємодії залишилися невисвітленими. Тому зміни відбулися в основному у форматі зовнішніх, а не внутрішньорозвиткових трансформацій. Крім того, концептуальне настановлення на переважання теоретичної активності школярів у їхній пізнавальній діяльності сприяло збагаченню власного досвіду учнів головно новими знаннями і розумовими вміннями в контексті обмеження їхньої нормотворчої та ціннісно-естетичної активностей. Природно, що за цих умов активізується когнітивна складова особистості і прийнятні схеми оцінювання себе крізь параметричне коло нових соціальних ролей, щонайперше “Я-першовідкривач”. Отож аналізована освітня модель не розглядає надважливих для глобального психосоціального становлення особистості учня та його самоствердження функцій навчально-виховного процесу (вибірковості, індивідуальності, рефлексивності, відповідальності, автономності), змісту духовно-психологічної роботи (світобачення, моральних, естетичних та інших цінностей), діяльній організації співпраці (сфера взаємостосунків, характеристика мікросоціуму тощо).

Досить цікавою є інноваційна модель розвивального навчання в теорії і практиці учбової діяльності молодших школярів В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.Д. Максименка, В.В. Репкіна, О.К. Дусавицького та ін. Докладно обґрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення, що переплетені в діяльності учня як суб'єкта учіння. Передбачається, що остання мотивує школярів до глибокого освоєння знань, формує пізнавальні уміння і норми та оптимізує їхній психічний розвиток. І цьому є підстави: істотна перевага аналізованої експериментальної технології – психодидактична техніка *змістового узагальнення*, котра створює проблемно-пошуковий простір ефективного учіння. Ось чому розв'язання учбових задач відбувається у процесі міжособистих діалогів і дискусій (інформаційний і діловий обмін), що забезпечує розвиток елементарної рефлексії і контролю над спільною соціальною діяльністю (психологічний обмін).

Проте, незважаючи на певні реформації змістово-освітнього характеру, все ж залишаються обмеженими у своєму розвитку культуротворчі та духовні орієнтири цієї, у цілому плідної, версії розвивального навчання. Передусім тому, що теорія учбової діяльності

звужує вектор засвоєння учнем соціальних ролей (“Я-дослідник”, “Я-проектувальник”, “Я-аналітик”) й, утверджуючи високий статус *теоретичного мислення*, наукового знання та дослідницької праці учасників навчання, забезпечує позитивне ставлення до себе, але частково формує відчуття довершеності соціальної адаптованості, спонтанності та самоцінності (“Я-образ”, “Я-реальне”).

Отже, вітчизняні психодидактичні версії розвивального навчання акцентують увагу на інтелектуальному (когнітивному) розвитку школярів, який безпосередньо пов'язується із предметом навчального пізнання, конкретним змістом окремих розділів і тем та психологічними закономірностями процесу засвоєння.

Набагато ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті, є інша теоретична система – *особистісно зорієнтованого навчання*, що створювалася пошуковими колективами під керівництвом І.С. Якиманської і В.В. Серікова. Базуючись на вітчизняних і зарубіжних концепціях розвитку особистості, вони займають позицію, згідно з якою внутрішній потенціал індивіда “задіюється” в освітній процес тоді, коли когнітивна орієнтація вже не може забезпечити адекватної для школяра ролі у структурі проблемно-комунікативно-пошукової ситуації. Особистісні функції – це ті вияви учня, які реалізують феномен “бути особистістю”: вміння вибирати (прийняття цінностей і способу життя), система опосередкованих ставлень (до зовнішніх дій та внутрішніх імпульсів поведінки), критична рефлексія та оцінка запропонованих ззовні цінностей і норм, вольова самоорганізація (прагнення до визнання свого “Я” навколишніми), забезпечення рівня духовності у єдності з домаганнями.

У підґрунтя аналізованої експериментальної моделі навчально-виховного процесу покладений новий вид досвіду – *особистісний* (за В.В. Серіковим), або *суб'єктивний* (за І.С. Якиманською). При цьому педагогічна розвивальна ситуація конструюється у форматі проблемно-комунікативно-пошукової технології за допомогою:

1) “*задачного підходу*” – подання елементів змісту освіти у вигляді різномірних, особистісно зорієнтованих задач (відбувається інформаційний обмін);

2) “*навчального діалогу*” – засвоєння змісту в ситуаціях діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, яке забезпечує суб'єктивно-сміслову спілкування, рефлексію,

самореалізацію особистості (оргклімат у контексті ділових взаємостосунків);

3) *“імітаційних ігор”* – моделювання соціально-рольових і просторово-часових аспектів, що забезпечують реалізацію власних особистісних функцій за умов внутрішньої конфліктності та змагання (втілюється психологічний обмін).

Головною організуючою ланкою навчальної діяльності, в якій реалізуються діалог і співробітництво, є *колективно-розподільча*. Причому роль учителя, порівняно із вищезгаданими системами навчально-виховного процесу, більш гармонійна та комплексна. Тут учень – співавтор цілей, змісту, форм, методів експериментальної розвивальної взаємодії. Мета роботи педагога за інноваційних вимог – задоволення потреби віднайти спосіб професійної самореалізації, тобто створити власну авторську модель навчальної діяльності. Від цього, безумовно, залежать методи конструювання заняття, проектування навчально-дослідницької активності учнів (практико-перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, художньо-естетична). Але, не зважаючи на змістові трансформації експериментальної освітньої технології і рольової модернізації досвіду вчителя та учня, вони розвиваються хаотично, а почасти антисоціально, адже ситуативна колективно-розподільча активність за такої навчальної роботи забезпечує засвоєння учнем тих соціально-психологічних позицій (*“Я-конструктор”, “Я-практик”, “Я-теоретик”, “Я-діяч”, “Я-керівник”* та ін.), які залежать від авторської моделі конкретного педагога, що завжди має як переваги, так і недоліки.

Відтак аналізована концептуальна модель особистісно зорієнтованого навчання В.В. Серікова, І.С. Якиманської повно не розв’язує проблему видозміни організаційно-технологічної, а тим більше психологічної, складових навчально-виховного процесу. До того ж організація учнівської діяльності характеризується ситуативністю, що може сприяти утворенню в одних школярів позитивної позиції в навчанні, в інших – негативної. Окрім того, не виправдано протиставляються процеси навчання та виховання. Їх потрібно розглядати в діалектичній єдності та ще й у гармонії з процесами освіти і самореалізації. Тоді логічно буде досягнута цілісність освітнього циклу як специфічної соціокультурної інституції, котра забезпечує прискорення психосоціального розвитку вихованця.

Із 1992 року А.В. Фурманом створюється інноваційно-експериментальна *система модульно-розвивального навчання*, яка не тільки зорієнтована на особистість учителя та учня, а й центрована на особі, котра є системним індикатором доцільності впровадження інноваційних змін. У цьому разі освітня система зазнає конструктивних позитивних трансформацій, які зумовлені введенням низки фундаментальних обставин, передусім переходом від пізнавально-інформаційної схеми організації навчання до соціально-культурної, що й знаходить відображення в життєдіяльності загальноосвітньої школи. Зокрема, найістотніші нововведення стосуються вітакультурного змістового наповнення, способів управління та реальних умов перебігу розвивальної педагогічної взаємодії, учасники якої добувають, збагачують, поширюють, і ситуативно застосовують наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і духовні цінності.

У цій системі вперше була створена *теоретична модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу*, яка відображає природний діалектичний перебіг навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного процесів-ритмів як найпрогресивніших форм культурної соціалізації особистості, за яких ефективно взаємодоповнюється різноаспектна пошукова активність учителя і учнів, відбувається інтенсивне інформаційне, соціальне, психосмісловне та духовне взаємозбагачення їхнього ментального досвіду, а відтак і власного Я, й водночас технологічно і засобово забезпечується багатоканальне мотивування освітньої діяльності кожного. При цьому *принципи модульно-розвивального навчання* спричиняють і першонацілюють становлення особистості всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема визначають пріоритетні напрямки розвитку зовнішніх і внутрішніх механізмів пізнання, нормування і перетворення світу речей, емоцій, учинків, вартостей. Коротко охарактеризуємо їх психологічний зміст.

Принцип ментальності здійснюється через ментальну причетність учня, педпрацівників, батьків не тільки до здобування, а й поширення етнонаціонального та загальнолюдського досвіду. Структуралізація навчально-виховного процесу за модульно-розвивальної системи поглиблює і полегшує кооперацію та групове співжиття його учасників, сприяє високій адаптації учнів до шкільного соціуму, активізує

бажання мислити, діяти, обстоювати свої ідеали і переконання. Відтак програмуються ситуації вивільнення самобутньої енергії школярів, що активізують внутрішні механізми самопізнання, самоусвідомлення та самоствердження кращого ментального потенціалу кожного [98; 153; 165].

Принцип духовності передбачає наявність партнерської полілогічної мотиваційної освітньої діяльності, насичення соціально-психологічного простору міжособистісних стосунків інформаційним, діловим, психосмисловим і духовним спілкуванням, постійний соціальний контроль і його перехід у самоконтроль, що дають змогу кожному, завдяки моделюванню ситуації самобутнього наслідування й особистісного збагачення досвіду, розширювати внутрішній потенціал власного духовного самодосконалення та самоосягнення, нарешті віднайти й увесь час скореговувати сенс свого життя [39; 157; 160; 165].

Принцип розвитковості реалізується через програмування довершеного ланцюжка інноваційних психосоціальних технологій, які ґрунтуються на практичному втіленні психомистецько зорієнтованої навчальної діяльності. Зокрема, максимально задіюється емоційний потенціал сприймання структурованої інформації (від чуттєво-естетичного або настановчомотиваційного через теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний і системно-узагальнювальний до контрольнорефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного етапів навчального модуля), що поступово розширює формат задіяння соціально-психологічних механізмів вітакультурного розвитку учня; це означає, що саморух та саморозвиток особистості відбувається через відповідне поперемінне внутрішнє зіткнення у сфері самосвідомості культурних форм активності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинення) та актуалізованих образів суб'єктивної реальності – учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума [103; 153].

Принцип модульності забезпечує високоструктуровану змістовну цільність, логічну завершеність і функціональну доцільність різних типів загальноосвітніх модулів. Так, навчальний модуль як завершений фрагмент навчальної розвивальної взаємодії у класі не лише є визначальною інтегральною умовою розгортання різносуб'єктної пошукової активності учнів в утвердженні паритетних

взаємостосунків учителя і учнів, а й важливою внутрішньою умовою забезпечення внутрішньої самоактивності і самоздійснення кожного учасника як індивідуальності та універсума [див. 105; 106].

Отже, аналізована експериментальна система навчання не просто фіксує та діагностує зростання учнів, а ще й проектує це зростання оптимальними каналами індивідуального розвитку за умов впровадження оригінальної версії побудови проблемно-діалогічної взаємодії, системи психомистецьких технологій та інноваційних засобів забезпечення перебігу повного функціонального циклу навчального модуля [161]. Останній найповніше реалізує позитивний внутрішній потенціал школярів, поетапно проводячи його через пізнавальні, соціальні, вартісні та самореалізаційні лабіринти. Функціонування зазначеного модуля має чотирифазний характер. Тому освітні процеси переважно актуалізують когнітивну складову на інформаційно-пізнавальній фазі, емоційно-оцінкову – на нормативно-регуляційній, поведінково-моральну – на ціннісно-естетичній і духовну – на спонтанно-креативній. Змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль є тією вузловою ланкою у розвитку різноспрямованої суб'єктивності учасників навчально-виховного процесу, що особливо позитивно впливає на становлення самоствердження особистості старшокласників [153].

У будь-якому разі оптимально спроектований психологічний простір взаємостосунків педагогів і вихованців – це складна динамічна структура повного функціонального циклу навчального модуля, яка спричиняє поступальний розвиток соціально зрілої, самоактуалізованої особистості (див. рис. 3). Так, на чуттєво-естетичному (нульовому) етапі відбувається внутрішнє налаштування учнів на паритетні контакти з учителем, які сприяють розширенню і збагаченню знань, умінь, завдань розвитку особистості, її світосприйняття. Відтак налагоджуються теплі емоційно-психологічні стосунки між учасниками освітнього процесу. Незвичайні для школяра події, ситуації, факти забезпечуються новим психолого-педагогічним змістом, який всіляко насичується позитивними емоціями. Одне з важливих завдань наставника на даному етапі – орієнтація на духовне спілкування, дружєлюбність, безумовне прийняття та емпатійне розуміння учнів-наступників.

Настановчо-мотиваційний (перший) етап забезпечує позитивне психологічне настанов-

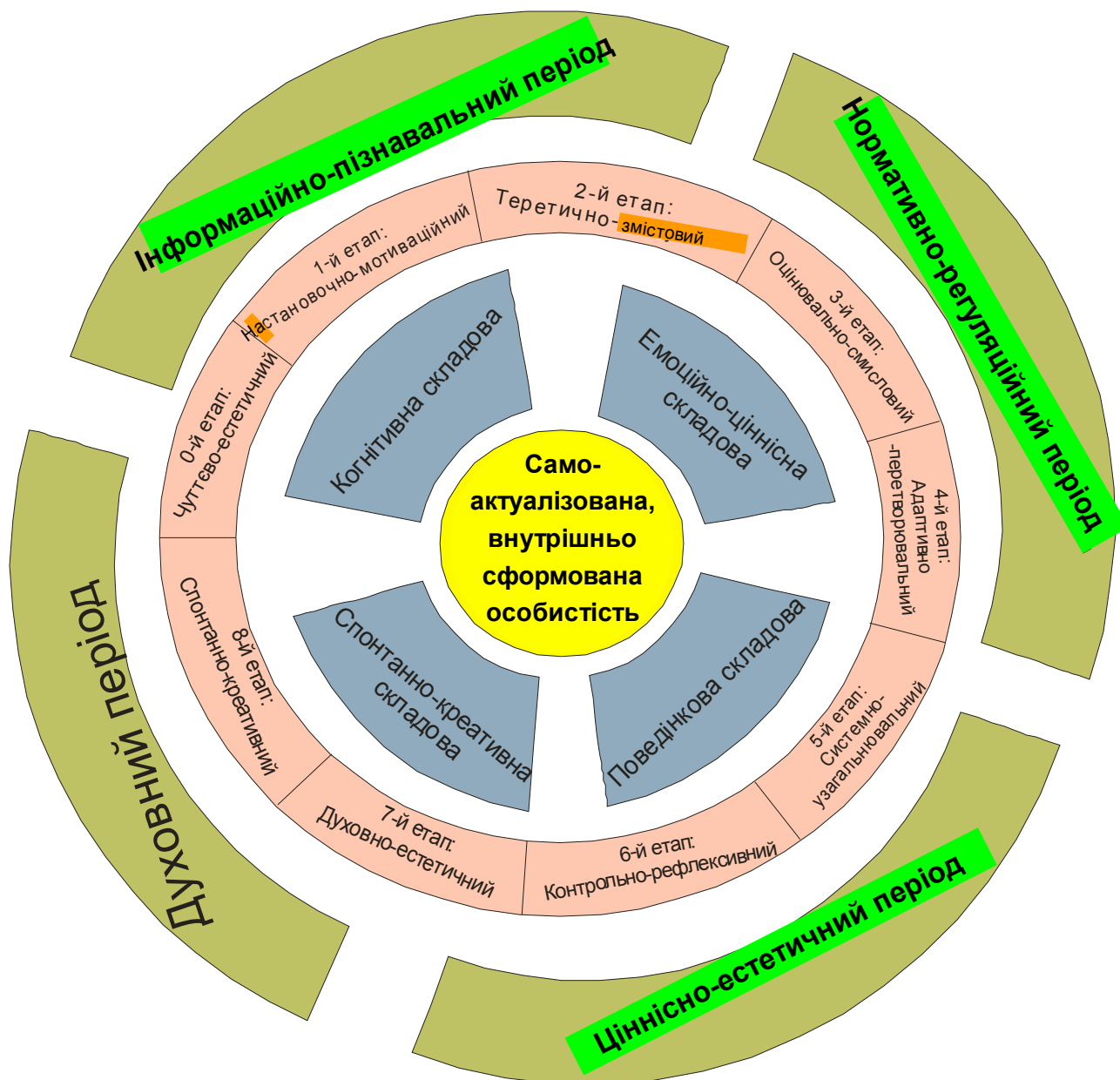


Рис. 3.

Концептуальна модель процесу самоактуалізації особистості за інноваційної модульно-розвивальної системи навчання

лення на освітню діяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію навчання учнів. На даному етапі створюються умови для підтримки будь-якої пізнавальної активності школярів шляхом моделювання низки проблемно-діалогічних ситуацій. При цьому забезпечується високоемоційне насичення цієї активності, сприятливе афективне налаштування учнів на пошук нових проблем, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребо-мотиваційних станів і смислових структур,

визначальних для перебігу ефективної розвивальної взаємодії. Все це приводить до того, що учні усвідомлюють себе як активні діячі, котрі здатні зреалізувати груповий і навіть самостійний пошук нового наукового знання.

Теоретично-змістовий (другий) етап характеризується об'єктивним переважанням модуля теоретичних знань, здебільшого під час вербально-мисленнєвого й образно-графічного моделювання способів виходу із раніше осмисленого проблемно-діалогічного поля та обґрунтування правильності гіпотез на рівні при-

чинно-наслідкових залежностей. При цьому основне завдання розвивальної взаємодії на даному етапі – примноження інтелектуального потенціалу школярів шляхом організації безперервної пошукової активності та самостійності, результатом яких є відшукування універсальних змістових залежностей і фактів у сфері актуального соціокультурного досвіду. Отож тут наукові знання здобуваються кожним у системі психологічно комфортної дослідницької роботи, а саме у ситуаціях особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення чи логіко-сислової суперечності. Істотний наслідок такої взаємодії – здобути особистісні знання, оптимальний розвиток когнітивних, комунікативних і розумових здібностей учнів. При цьому внутрішня проблемність долається за найкращим сценарієм – діалогічними взаємостосунками, виникнення яких передбачає соціальну рівність у позиціях співрозмовників.

Оцінювально-сисловий (третій) етап присвячений осмисленню здобутого теоретичного змісту, за якого здійснюється перша апробація наукових знань у навчально-прикладних ситуаціях їх застосування. Тут учень приймає рішення, діє, навчається, здійснює контроль, щось підсилює і від чогось відмовляється. Розв'язуючи систему навчальних завдань і задач, він трансформує знання в навчальні, головні пізнавальні, вміння, розвиває мисленнєві і практичні здібності.

Адаптивно-перетворювальний (четвертий) етап має мету виробити соціальні норми та вміння в типових і нетипових навчальних ситуаціях. Його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, інструкції, технології, а провідний психолого-педагогічний засіб – створення нормативно-регуляційних ситуацій, які спричинюють потребу в нормотворчій активності учнів, удосконалюють їхні вміння, навички, правила. Здобути теоретичні залежності переструктуровуються й організуються як соціально унормований досвід. Іншими словами, зароджується соціально компонентна особа, котра навчається нормонаслідуванню й долучається до форм колективного нормотворення.

Системно-узагальнювальний (п'ятий) етап забезпечує утворення цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів власного ментального досвіду учня із ціннісно-значущим відтінком, що веде до позитивних змін у їхньому світогляді, а також організує використання цього досвіду

під час розв'язання особистих та суспільних проблем. Тому формується головна вимога – учням треба спроектувати свої знання та норми на певну життєву ситуацію, власний життєвий шлях, світогляд, переживання. У такий спосіб відбувається глибоке осмислення кожним завершеного блоку освітнього змісту, його системно-сислове закріплення, вироблення умінь порівнювати і зіставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міжпредметного характеру. Водночас кожен оцінює свої розумові та соціальні можливості, усвідомлює своє ставлення до них (прогностична самооцінка), здійснює корекцію освітніх дій (актуальна самооцінка).

Контрольно-рефлексивний (шостий) етап сприяє розвитку процесів творчої рефлексії учнів та стимулює їх моральне зростання, а також покликаний здійснити підсумковий контроль якості оволодіння кожним знаннями, нормами і цінностями. Пріоритетним на даному етапі є застосування таких форм роботи, як демонстрація учасниками освітнього процесу своїх самостійних здобутків на вікторинах, олімпіадах, конференціях. Прискорення морального саморозвитку особистості відбувається як конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення, тобто як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати.

Духовно-естетичний (сьомий) та спонтанно-креативний (восьмий) етапи підводять підсумок психосоціальному розвитку особистості, формуванню її світогляду, розвитку гуманно-рефлексивного Я. Психолого-педагогічний зміст організовується навколо творчої активності особистості, її сердечного ставлення до інших, доброчинності, прозоріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення, а тому перевіряє кожного на вчинкову активність, здатність до вольової поведінки у подоланні вад власного Я, сприяє самотворенню школяра як універсума через вищі психодуховні формовияви (віру, честь, істину, справедливість). Відтак кожен з учасників конструює, добуває і збагачує кращий психокультурний досвід, самостверджується як індивідуальність, котра розвиває найвеличніші природні потенції та вдосконалює свій життєвий шлях [167].

Отже, за модульно-розвивальної технологічної організації функціонального циклу навчального модуля формується внутрішня мотивація освітньої діяльності учнів, підвищується їхня соціальна відповідальність за

процес і результати навчання, пробуджується бажання буденно поширювати соціально-культурний досвід нації. Це спричинено не тільки новими програмово-методичними засобами та оригінальними психомистецькими технологіями, а й широкими соціально-психологічними повноваженнями кожного у зреалізуванні пізнавальної, нормотворчої, ціннісно-естетичної і духовної активностей. Відтак інноваційний навчально-виховний процес проектується як форма соціалізації особистості в оволодінні, зосередженні та поширенні учнем загальнолюдського досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей, що сприяє його найкращій самореалізації. За таких сприятливих соціально-психологічних обставин розвиток особистості відбувається у динамічній гармонії її когнітивного (“Я-образ”), емоційно-оцінкового (“Я-ставлення”), поведінкового (“Я-вчинок”) та спонтанно-креативного (“Я-духовне”) компонентів [171].

Нова система навчально-виховного процесу сутнісно відрізняється від традиційної. Її відмінність полягає в альтернативній логіко-змістовій побудові чотириєдиного навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного процесу (див. рис. 4). Це наочно підтверджують п'ять основних процесуальних критеріїв соціального навчання: традиційний освітній процес вихідно реалізує логіку розвитку наукового знання й, відповідно, пізнавально-інформаційну стратегію управління цим процесом, у той час як модульно-розвивальний цикл втілює логіку ефективно розвивальної (проблемно-діалогічної) взаємодії вчителя і учнів у класі і слугує інноваційній стратегії взаємоуправління цією взаємодією з боку всіх учасників навчання. Тому в останньому випадку логіко-змістова схема розвитку навчальних взаємостосунків надає перевагу знанням, нормам і цінностям, що оволодіваються кожним, і нормативно заданому психолого-педагогічному змісту, який спричинює функціонування процесів самоактивності, саморозвитку, самоактуалізації особистості.

Природно, що традиційна та інноваційна стратегії розгортання навчально-виховного процесу мають різне наукове забезпечення: перша послуговується педагогічними можливостями методики викладання навчального предмета, що має певні дидактичні переваги і розвивально-культурні обмеження, друга, спираючись на психологічну теорію інноваційного навчання і концепцію дидактичного модуля, керується закономірностями ефективного технологічного втілення повного функціо-

нального циклу навчального модуля, яке перетворює організоване навчання на взаємоторення і взаємозбагачення особистостей.

Нова інноваційна система впроваджується шляхом фундаментального психолого-педагогічного експерименту. При цьому пізнавально-пошукова робота спрямована на добування наукових знань (теорії, концепції, закономірності тощо), які експертуються на істинність, методологічна – на створення продуктивних соціальних норм (моделі, проекти, програми, технології, методи), що перевіряється на можливість практичної реалізації, організаторська – на процедурне втілення ідеї, задуму, проекту чи програми, що свідчить про ефективність функціонування та розвитку нової освітньої системи [164; 166; 169; 180]. Так, проводячи дослідження на чотирьох рівнях експериментування (психологічне – методичне – технологічне – дидактичне), педагогічний колектив ЗОШ І–ІІІ ступенів №43 м. Донецька апробував нову психолого-дидактичну модель школи, за якої психологічному збагаченню підлягають п'ять основних ланок навчально-виховного процесу – цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати спільної освітньої діяльності вчителя і учнів. У результаті спільними зусиллями був створений полікультурний оргклімат у школі за трьома структурними складниками: а) широкий соціально-психологічний простір розвивальних навчальних взаємин, б) інтенсивний інформаційний, діловий і психосмисловий обмін визнаними надбаннями сучасної цивілізації, в) внутрішня мотивація обоюдної освітньої діяльності кожного учасника навчально-виховного процесу.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

А. Самоствердження – складна психологічна система особистості, яка організується у взаємозв'язку і взаємодоповненні когнітивного (“Я-образ”), емоційно-оцінкового (“Я-ставлення”), поведінкового (“Я – вчинок”) складових особистості; водночас – це категорія сучасної психології, сутнісний зміст якої відображає постійний процес і результат активної, універсальної, розвивальної педагогічної взаємодії учнів та основних чинників шкільного довкілля, що характеризуються безперервною, партнерською, рольовою і діалогічною співдіяльністю учнів, учителів, батьків, котрі

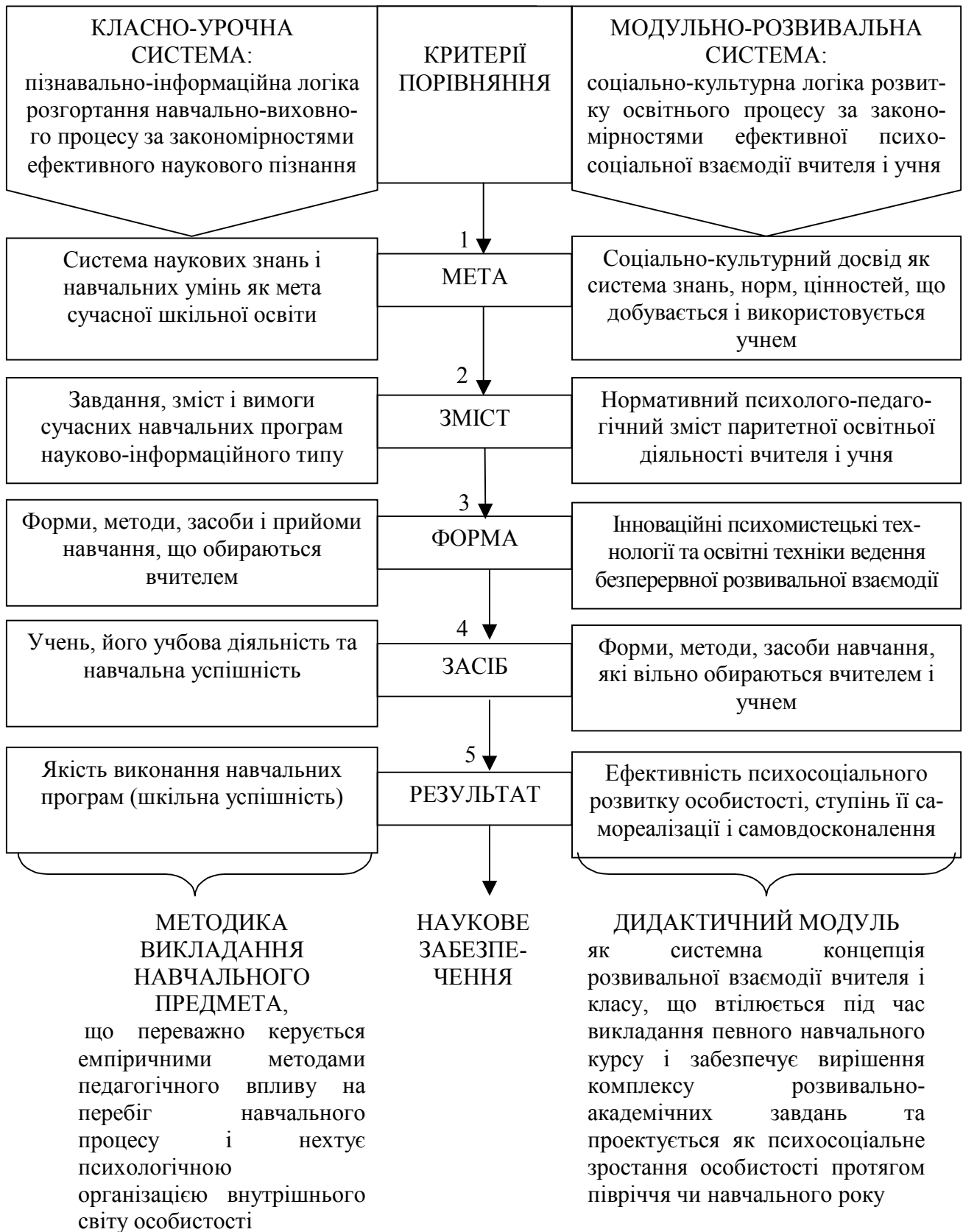


Рис. 4.

Порівняльний аналіз традиційної та інноваційної логік розвитку освітнього процесу (за А.В. Фурманом)

актуалізують потребо-мотиваційну сферу особистості, активізують дію внутрішніх механізмів самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення і їх позитивного духовного формовияву у спілкуванні, діяльності, поведінці, вчинках школярів, що й спричинює утвердження їхнього позитивного соціального статусу та особистісної самореалізації.

Б. Традиційна система навчально-виховного процесу та проаналізовані концепції прагматичного, гуманістичного, комунікативного, розвивального та особистісно зорієнтованого навчання більшою чи меншою мірою вирішують різні завдання процесу розвитку самоствердження учнів старшого шкільного віку. Але вони мають обмеження щодо реалізації саморозвивальних функцій навчання, оскільки первинно не керуються психолого-педагогічним змістом організації освітнього процесу у взаємодоповненні когнітивних, соціальних, психосмислових структур задля гармонійного розвитку особистості.

В. Модульно-розвивальна система, яка сформувалася на концептуальному, проектному та експериментальному рівнях наукового обґрунтування, створює оптимальні психолого-дидактичні умови для прогресивного розвитку та соціалізації особистості кожного учасника навчально-виховного процесу. За умов її впровадження самоствердження старшокласників відбувається під час безперервної розвивальної взаємодії між усіма її учасниками за періодами цілісного модульно-розвивального циклу, який стимулює розвитковий перебіг системи соціальних потреб, мотивів, настановлень особистості, її пізнавальну, нормонаслідувальну, ціннісно-естетичну і духовно-креативну активності, а тому забезпечує освоєння кожним багатого спектру соціальних ролей на основі соціально прийнятих норм спілкування, діяльності, поведінки і відповідальних учинків.

Г. Реалізація завдань психолого-педагогічного експерименту за програмою “Школа самоствердження” та узагальнення його результатів підтвердили висунуту гіпотезу і дають змогу зробити такі **загальні висновки:**

1. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення, організовувати громадсько-корисну діяльність. Тому провідне значення надається таким психологічно зорієн-

тованим системам навчання, які спрямовані на плекання учня як суб'єкта, особистості та індивідуальності, на допомогу йому у визначенні життєвої стратегії, способів самореалізації та позитивного самоствердження у соціумі.

2. Аналіз та узагальнення сучасних психолого-дидактичних концепцій самоствердження особистості учня як у вітчизняному, так і зарубіжному досвіді показує, що традиційна система, теорії прагматичного, комунікативного, розвивального, особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу, гуманістичної психології і педагогіки більшою чи меншою мірою висвітлюють різні аспекти процесу самоствердження старшокласників. Однак поза сферою наукового пізнання залишаються актуальними питання системного дослідження цієї проблеми, теоретико-методологічного та проектно-психологічного обґрунтування умов соціального розвитку і позитивного самоствердження учнів масової загальноосвітньої школи.

3. За останні півтора десятиліття на концептуальному, проектному та експериментальному рівнях наукового обґрунтування сформувалася модульно-розвивальна система навчання, яка створює оптимальні психодидактичні і соціальні умови для розвитку особистості учнів усіх вікових категорій. Водночас подальшого наукового осмислення потребують соціально-психологічні аспекти впровадження цієї освітньої системи, відповідні механізми організації саморозвитку, самотворення та особистісного самоствердження старшокласників.

4. На основі дослідження теоретичних засад процесу самоствердження особистості старшокласника нами визначено авторське розуміння цього психологічного феномена, який відображає постійний процес і результат активної навчально-розвивальної взаємодії школярів, педагогів, батьків та інших суб'єктних чинників найближчого довкілля, які характеризуються рольовою співдіяльністю, актуалізацією потребо-мотиваційного, розумового, соціального і духовного потенціалу учня й оптимізують дію внутрішніх механізмів його самопізнання, самоусвідомлення, самовизначення і самореалізації.

5. Під час лонгітюдного експерименту обґрунтована нами наукова програма самоствердження особистості старшокласника довела свою вірогідність. Її центральну ланку становить модульно-розвивальна система навчання, що поетапно впроваджується нами упродовж де-

сяти років за шістьма основними аспектами – культурно-освітнім, соціально-змістовим, соціально-психологічним, процесуально-технологічним, індивідуально-диференційованим та суб'єктивно-діяльним. Реалізація останніх призвела до позитивних тенденцій і змін у: а) взаємодоповненні і психологізації типів дидактичних модулів; б) психолого-дидактичній ефективності інноваційної роботи педколективу школи, педпрацівників із різновидами змісту міжсуб'єктивної розвивальної взаємодії; в) взаємозалежному оволодінні учнями ритмами і рівнями психокультурного змісту навчальних курсів; г) пропорційності між етапами цілісного модульно-розвивального процесу; д) реалізації моделей системної диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу; е) видозміні співвідношення між компонентами вчинкової освітньої комунікації школярів.

6. Розроблена нами система комплексної діагностики наочно засвідчила якісні позитивні зрушення у внутрішньому світі особистості, зокнайперше у розгортанні процесів самоактивності, самовдосконалення і позитивного самоствердження старшокласників. Зокрема, встановлено, що:

– педагоги-дослідники оволоділи прийомами структурування соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм, цінностей і відповідними засобами керівництва пізнавальною, регуляційною, ціннісно-естетичною і самореалізаційною активностями школярів; тому модульні заняття, розвивальні курси набули глибокого психокультурного змісту і розвивального впливу, про що свідчить усереднений коефіцієнт їх ефективності, що дорівнює 77,1%;

– глибинне пізнання педагогами і практичними психологами внутрішнього світу учнів старшого шкільного віку за допомогою адаптованих тестів інтелекту і креативності, тестів та опитувальників особистості, впровадження на заняттях дієво-технологічного механізму безперервної психолого-педагогічної взаємодії сприяло утвердженню позитивної тенденції у їхньому розумовому розвитку; так за час виконання авторської програми сумарний коефіцієнт інтелектуального потенціалу старшокласників зріс на 2,92%;

– майстерне оволодіння учителями навичками психологічного проектування змісту навчальної співдіяльності з учнями сприяло оволодінню останніми поліваріантною системою освітніх функцій, зміцненню їхнього соціального статусу в навчально-виховному

процесі як рівноправних партнерів, позитивно вплинуло на процеси становлення їх самооцінки, особистісної ідентифікації і самозбагачення власного Я; це підтверджують дані соціальних обстежень класних колективів і неформальних груп школярів: значно підвищилася особистісна адаптованість старшокласників (зростання критеріального коефіцієнту становить + 4,9%), поліпшився соціально-психологічний клімат класних колективів (середній коефіцієнт зростання у старших класах становить 7 балів); крім того, вивчення мотивів навчальної діяльності зафіксувало стійку тенденцію до зростання соціальних (+ 13,0%), ділових (+ 6,3%) і змістово-предметних (+ 13,2%) спонукань;

– психологічне збагачення змісту навчальних курсів еталонами соціально прийнятих норм спілкування, гуманною етикою взаємостосунків, моральними загальнолюдськими та національними цінностями, а також скоординована діяльність педколективу школи, батьків, соціальних служб, громадськості сприяли прискоренню духовного розвитку старшокласників, головню через цілі, форми, технології і наслідки паритетного спілкування вчителів з учнями; водночас явно простежується тенденція швидкого зростання показників самоактуалізованості старшокласників упродовж шести років експерименту – від 43,1% на першому етапі, 48% – на другому і до 50,7% – на останньому.

1. Закон України про освіту. Прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 року. – К.: Генеза, 1996. – 36 с

2. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Інтернет-сайт Президента України. – 14 с.

3. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 20.02.2002 р. № 114 // Освіта України. – 2002. – № 42 (28 травня). – С. 4–5.

4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки від 7.11.2000 р. № 522 // Освіта України. – 2001. – № 6 (7 лютого). – С. 17–18.

5. Альберти Р., Эмлок М. Самоутверждающее поведение. – СПб.: Питер, 1998. – 58 с.

6. Американская социологическая мысль: Тексты / Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, А. Шюц. Сост.: Е.И. Кравченко / Под ред. В.И. Добренкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.

7. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 31–37.

8. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукр. семінар 24–26 жовтня 1999 р. // Нива знань: Спецвипуск. – Дніпропетровськ, 1999. – Ч. 1. – 89 с.; Ч. II. – 113 с.

9. Активні форми і методи впровадження передового педагогічного досвіду // Зб. наук. статей. – К.: Рад. шк., 1989. – 317 с.

10. Амонашвили Т.А. В школу – с шести лет. Что такое детство // Педагогический поиск. – М., 1997. – С. 35–54.

11. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.

12. Андриєвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Ша-

- мелашвілі. – К.:ІЗММ, 1997. – 136 с.
13. Асеев В.П. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологическая проблема социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 172–192.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 254 с.
15. Балл Г.А. Проблема самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К.-Донецк: Ровесник, 1993. – 52 с.
16. Бех І.Д. Інваріанти особистісного підходу до виховання // Завуч. – 2003. – №16. – С. 1–8.
17. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 43. – С. 5–15.
18. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1997. – 304 с.
19. Бондаревская Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания // Известия РАО. – № 3. – 1999. – С. 23–32.
20. Бригадир М. Принципи і параметри наукового проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 60–79.
21. Бригадир М. Порівняльний аналіз ефективності конструювання оргформ за різних систем навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 83–96.
22. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
23. Бугайов О.І., Дейкун Д.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: Методичні рекомендації. – К.: Освіта, 1992. – 31 с.
24. Бударный А.Н. Индивидуальный подход к обучению // Советская педагогика. – 1965. – №7. – С. 70–83.
25. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке (учебное пособие). – Новгород, 1972. – 72 с.
26. Бутузов И.Д. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 186 с.
27. Валицкая А.П. Современные стратегии образования // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
28. Ващенко Н.М. Методологические основы построения комплексной системы управления учебно-воспитательным процессом в ИПК // Проблемы высшей школы. – К., 1984. – С. 25–31.
29. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. – М., 1923. – 189 с.
30. Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск. – М., 1987. – С. 109–115.
31. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Глава XV. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. соч.: В 6-ти томах. – Т. 3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – С. 314–328.
32. Выготский Л.С. Педагогика подростка // Собр. соч.: В 6-ти томах. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.
33. Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 1008 с.
34. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М., 1997. – 256 с.
35. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика: методология, теория, практика. – К.: Высшая школа. – 1986. – 200 с.
36. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
37. Гильбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К.: УПКККО, 1994. – 90 с.
38. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: МГУ, 1995. – 44 с.
39. Гузик Н.П. Обучение органической химии. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
40. Гуменюк О.Є. Модульне розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
41. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальною оргсистемою // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.
42. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 19.00.05. – 20 с.
43. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
44. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальною оргсистемою // Психологія і суспільство. – 2001. – С. 75–123.
45. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
46. Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
47. Дементий О.И., Дементий С.В. Системное структурирование учебных дисциплин в средней школе. – Харьков, 1996. – 35 с.
48. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1972. – 319 с.
49. Дидактика средней школы // Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
50. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 214 с.
51. Дьяченко М.И., Кондибнович А.А. Краткий психологический словарь. – М.: Хелтон, 1998. – 399 с.
52. Дьюи Дж. Школа и ребенок. – М., 1925. – 264 с.
53. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
54. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. – К.: ДАККО МО України, 1998. – 64 с.
55. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Укр.-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
56. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
57. Зверева И.Д., Лактионова Г.М. Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине // Практическая психология и социальная работа. – 2001. – №4. – С. 2–7.
58. Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Вип. 2. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.
59. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
60. Казмиренко В.П. Социальная психология организации. – К.: МАУП, 1993. – 384 с.
61. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с.
62. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. – Казань, 1978. – С. 16–72.
63. Киричук О.В. Принципи розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 3–9.
64. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.
65. Кларин М.В. Інновації в мировій педагогіці. Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. – Рига: Эксперимент, 1995. – 186 с.
66. Кларин М.В. Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX в. // Сов. пед. – 1987. – № 7. – С. 124–129.
67. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ заруб. опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
68. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
69. Колесникова И.А. О критериях гуманизации образования // Гуманизм образования: Теория. Практика. – СПб., 1996. – С. 37–45.
70. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. – Т. І. Велика дидактика / Під ред. А.А. Красновського. – К.: Рад. школа, 1940. – 248 с.
71. Коменський Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
72. Кембелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М.: Прогресс, 1980. – 392 с.
73. Комиссаров В. Методично-засобове забезпечення соціально-культурного простору експериментальної школи // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ Вищої освіти АПН України. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 178–180.
74. Кононенко П. Національна педагогіка в реформованій освіті // Освіта і управління. – 1997. – Т. І, № 3. – С. 19–30.
75. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
76. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 4. – С. 12–22.

77. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – № 11. – 1998. – С. 53–57.
78. Кудрявцева В.Т. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
79. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок: Пер. с англ. под ред. Толстого А.В. – М.: Дом интеллект. кн.: Ижев. респ. тип., 2000. – 309 с.
80. Кузь В. Глобалістика економіки та освіти // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 3–6.
81. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–18.
82. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
83. Лернер И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1985. – С. 30–38.
84. Лугай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: УПКККО, 1996. – 220 с.
85. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
86. Максименко С.Д. Розвиток психіки в оточенні: В 2-х т. – К.: Форум., 2002. – Т.1.–319 с; Т.2.–335 с.
87. Малахова Н. Особистість пізнається у соціумі // Освіта. – 3–10 вересня. – С. 10.
88. Матюшкин О.М. Проблемы ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
89. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
90. Махмутов М.И. Об индивидуализации обучения // Народное образование. – 1964. – №2. – С. 10–12.
91. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
92. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 139–146.
93. Менчинская М.А. Обучение и умственное развитие // Обучение и развитие. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49–92.
94. Мещанова Г.О. Моніторинг розвитку особистості // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 111–144.
95. Михайлов Ф.Т. Філософія образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – № 8 – С. 92–118.
96. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
97. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. 3 досвіду роботи ЗОШ № 43 м.Донецька / Редкол.: Максименко О.І., Ткаченко В.І., Шумлянська Г.А. – Донецьк, 2000. – 51 с.
98. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – № 10. – 80 с.
99. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – № 2. – 80 с.
100. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–22.
101. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та психологічний аспект // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 41–45.
102. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка. – М., 1999. – 372 с.
103. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. Збірка матеріалів до Всеукр. наук.–практ. конф.(11–12 травня 2000 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.
104. Непрерывное образование научно-педагогических кадров: Концепция и практика реализации. – М.: Педагогика, 1991. – 80 с.
105. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч.1. – К.: УПКККО МО України, 1995. – 85 с.
106. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч. II. – К., 1996. – 105 с. (рукопис).
107. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
108. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2004. – 478 с.
109. Організація методичної роботи в школі /Автор–упорядник І.П.Жерносок. – К.: ІСДО, 1995. – 108 с.
110. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1990. – 285 с.
111. Основи психології /За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
112. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 301 с.
113. Оконь В. Введение в общую дидактику – М.: Высш. шк., 1990. – 396 с.
114. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В.Я. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 334 с; Т.2. – 416 с.
115. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
116. Пиже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1994. – 680 с.
117. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.
118. Попер К. Відкрите суспільство та його вороги. – К.: Основи, 1994. – Т.1.– 444 с; Т.2. – 494 с.
119. Попов В.А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 40–44.
120. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
121. Поташник М.М. Проблемы перестройки методической работы в школе в условиях реформы /Вопр. метод. работы. Сб. науч. ст. – М.: Дидактика, 1990. – С. 17–23.
122. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. – М.: Педагогика, 1992. – 145 с.
123. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи // За ред. Гільбуха Ю.З. – К.: Рад. шк., 1992. – 50 с.
124. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского ун-та. – Сер. Психология. – 1976. – Вып. 11. – № 171. – С. 40–45.
125. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.–С. 13–24.
126. Роджерс К. Взгляд на психологию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
127. Роме́нь В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
128. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
129. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199–296.
130. Рябова В.О. Методологія дидактичного дослідження модульних технологій навчання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 6. – С. 6–12.
131. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 3–43.
132. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
133. Семенов Т.В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання. Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 13.00.01. – 19 с.
134. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 271 с.
135. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.
136. Скворин Е.В. Объединение школьных модулей. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 86 с.
137. Соціальна педагогіка // За ред. проф. А.Й.Капської. К., 2003. – 254 с.
138. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые

- ценности образования: культурное моделирование школ: Выпуск 7. Инноватор.; Веппе! colledge. – М., 1997. – С. 177–184.
139. Ситнікова Н., Бухлова Н. Психолого-педагогічний портрет класу – основа проектування модульно-розвивальних занять // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 152–159.
140. Ситнікова Н.Є. Системне дослідження ефективності соціально-педагогічного експерименту “Школа самоствердження” // Наукові записки. Серія: педагогіка. Тернопільський державний педуніверситет. – 2003. – №3. – С. 142–149.
141. Сухомлинська О.В. Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Директор школи. – 2003. – № 1. – С. 4–6.
142. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти Т. – К.: Рад.школа, 1976; Т. 1. – 654 с. (Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості); Т. 2. – 669 с. (Як виховати справжню людину); Т. 3. – 1977. – 669 с. (Серце віддаю дітям); Т. 4. – 1977. – 638 с. (Павлишська сер. школа); Т. 5. – 1977. – 639 с. (Статті).
143. Тімотін А. Соціально-психологічні механізми спілкування у модульно-розвивальному освітньому процесі // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 104–125.
144. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–111.
145. Унт І. Індивідуалізація і диференціація освіти. – М.: Педагогіка, 1990. – 192 с.
146. Управление развитием школы: Пособие для руков. общеоб. учр. / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
147. Учебный материал и учебные ситуации: психологический аспект // Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Рад.шк., 1986. – 143 с.
148. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. – М.: Педагогика. 1945–1952. – Т.8. – С. 45–61, 650–665.
149. Ушинский К.Д. Твори в шести томах. – Т.4: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. – К.: Рад.шк., 1952. – 518 с.
150. Фирсов В.В. Дифференціація освіти на основі обов'язкових результатів навчання. – М.: Педагогіка, 1994. – 211 с.
151. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
152. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса. – М.: НИИ общей и пед. психологии, 1990. – 63 с.
153. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
154. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад.шк., 1991. – 191 с.
155. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
156. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119–153.
157. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
158. Фурман А. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 2. – С. 37–67.
159. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
160. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
161. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: Анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 3. – С. 39–56.
162. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 4. – С. 94–124.
163. Фурман А.В., Лужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: Програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–122.
164. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа. – 1996. – № 8. – С. 5–9.
165. Фурман А., Костенко В. Школа віри. Програма дослідно-експериментальної роботи лицею № 157 м. Києва. – К.: Рада, 1995. – 47 с.
166. Фурман А., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 10 м. Бердичева. – К.: УПКСКО, 1996. – 35 с.
167. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальною системою навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 28–43.
168. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
169. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 1. – С. 45–67.
170. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7–12.
171. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – № 1. – С. 9–73.
172. Фурман А.В. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квітня. – С. 2–3.
173. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции – М.: Наука, 1989. – 456 с.
174. Хорни К. Наши внутренние конфликты: Пер.с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.
175. Хашейко Т.Г. Психологические особенности включения личности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач: Дис. канд. психол. наук – М., 1983. – 162 с.
176. Чердов И.М. О дифференцированном обучении в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
177. Чердов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск, 1973. – С. 5–64.
178. Шаталов В.Ф. Объять необъятное: записка педагога. – М., 1986. – 218 с.
179. Шацкий С. Г. Педагогические сочинения: В 4-х томах. – М.: Просвещение, 1964. – Т.3. – 492 с.
180. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – № 8. – 80 с.
181. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 7–24.
182. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
183. Щедровицький Г. и др. Педагогика и логика. – М.: Шк.культ. политики, 1993. – 414 с.
184. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
185. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
186. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
187. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
188. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Директор школы, 1996. – 120 с.
189. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
190. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопр. психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.
191. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 240 с.
192. Weinstein G., Fantini M. Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect. – N. Y., 1970. – 254 p. 193. Goodlad J.M. – 1983. p. 44.
194. Maslow A.H. The Father Reaches of Human Nature. – N.Y., 1971. – 185 p.
195. Patterson Ch. Found at fonts for a theory of instruction and educational psychology. – N.Y., 1977. – 215 p.
196. Patterson Ch. Humanistic Education. – N.Y., 1973. – 320 p.
197. Piaget J. To understand is to invent. – N.Y., 1983. – 418 p.
198. Rogers C. Freedom to learn a view of what education might become. – Columbus (Ohio), 1984. – 375 p.
199. Reeve J. Understanding motivation and emotion. – Orlando, FL: Harcourt Brace College Publ, 1992. – 342 p.
200. Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development and death. – San Francisco: Freeman, 1975. – 289 p.
201. Human development / Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds. – 6 ed. – New York: McGRAW – HILL, INC, 1995. – 697 p.